

# Inovações pedagógicas no ensino superior



Antonio Rodrigues Ferreira Júnior  
José Airton de Freitas Pontes Junior  
Leandro Silva Almeida  
Organizadores

## COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

### Editores

Lia Machado Fiuzza Fialho | Editora-Chefe

José Albio Moreira Sales

José Gerardo Vasconcelos

## CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

### Conselho Nacional Externo

Charliton José dos Santos Machado, Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
Emanoel Luiz Roque Soares, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Brasil  
Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Universidade Tiradentes, Brasil  
Jean Mac Cole Tavares Santos, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil

José Rogério Santana, Universidade Federal do Ceará, Brasil  
Lia Ciomar Macedo de Faria, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil  
Maria Lúcia da Silva Nunes, Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
Norberto Dallabrida, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil  
Robson Carlos da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil  
Rosangela Fritsch, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil  
Samara Mendes Araújo Silva, Universidade Federal do Paraná, Brasil  
Shara Jane Holanda Costa Adad, Universidade Federal do Piauí, Brasil

### Conselho Internacional

António José Mendes Rodrigues, Universidade de Lisboa, Portugal  
Catherine Murphy, University of Illinois, Estados Unidos da América  
Cristina Maria Coimbra Vieira, Universidade de Coimbra, Portugal  
Dawn Duke, University of Tennessee, Estados Unidos da América  
Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Espanha  
Nancy Louise Lesko, Columbia University, Estados Unidos da América  
Oresta López Pérez, El Colegio de Michoacán, México  
Ria Lemaire, Universidade de Poitiers, França  
Susana Gavilanes Bravo, Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile  
Emilie Zola Kalufuak, Université de Lubumbashi, Haut-Katanga, Congo

## UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

**REITOR** – Hidelbrando dos Santos Soares

**VICE-REITOR** – Dárcio Ítalo Alves Teixeira

## EDITORA DA UECE

**COORDENAÇÃO EDITORIAL** – Cleudene de Oliveira Aragão

### CONSELHO EDITORIAL

Ana Carolina Costa Pereira • Ana Cristina de Moraes • André Lima Sousa • Antonio Rodrigues Ferreira Júnior  
Daniele Alves Ferreira • Fagner Cavalcante Patrocínio dos Santos  
Germana Costa Paixão • Heraldo Simões Ferreira • Jamili Silva Fialho • Lia Pinheiro Barbosa  
Maria do Socorro Pinheiro • Paula Bittencourt Vago • Paula Fabricia Brandao Aguiar Mesquita  
Sandra Maria Gadelha de Carvalho • Sarah Maria Forte Diogo • Vicente Thiago Freire Brazil

Antonio Rodrigues Ferreira Júnior  
José Airton de Freitas Pontes Junior  
Leandro Silva Almeida  
Organizadores

# Inovações pedagógicas no ensino superior

ALICE MACHADO DE SALES	KARLA JULIANA PINHEIRO MELO
ALLAN CRUZ DA SILVA	KAYLINE MACÊDO MELO
ANA SUELEN PEDROSA CAVALCANTE	LAURA HELENA PINTO DE CASTRO
ANDRÉA SILVA DO NASCIMENTO	LEANDRO SILVA ALMEIDA
ANNE RIBEIRO STREB	LIA MACHADO FIUZA FIALHO
ANTÔNIO GERMANO MAGALHÃES JUNIOR	LIDIANE DA SILVA PEREIRA
ANTONIO RODRIGUES FERREIRA JÚNIOR	LUANA ARRUDA SOARES
APARECIDA MARIA COSTA DE ALBUQUERQUE	LUCILA MORAES CARDOSO
CAMILA CAMÉLO ANDRADE	LYDIA DAYANNE MAIA PANTOJA
CARLOS SAIZ	MARIA ANEZILANY GOMES DO NASCIMENTO
CECILIA ROSA LACERDA	MARIA APARECIDA ALVES DA COSTA
CHARLES IELPO MOURÃO	MARIA DE LOURDES DA SILVA NETA
CLAISY MARIA MARINHO ARAUJO	MARIA EUNICE NOGUEIRA GALENO RODRIGUES
CLÁUDIA MACHADO COELHO SOUZA DE VASCONCELOS	MARIA JOSÉ CAMELO MACIEL
CLAUDIANA NOGUEIRA DE ALENCAR	MARÍA JOSÉ RUIZ-MELERO
ÉRICA CINDRA DE LIMA	MARTA SAINZ-GÓMEZ
FLORESCÊNCIO LUIS TUMBO	MIGUEL H. GUAMANGA
FRANCISCO EDMAR PEREIRA NETO	MÔNICA FARIAS ABUL-EL-HAJ
FRANCISCO WAGNER DE SOUSA PAULA	NUKÁCIA MEYRE SILVA ARAÚJO
GERMANA COSTA PAIXÃO	RAFAEL BEZERRA DUARTE
GIOVANA MARIA BELÉM FALCÃO	RAQUEL AZEVEDO
HECTOR MAGAÑA VARGA	RODRIGO MARTINS PORTO
ILANA FARIAS ANDRADE DE MOURA	ROSARIO BERMEJO GARCÍA
ISABEL MARIA SABINO DE FARIAS	SANDRA MARIA GADELHA DE CARVALHO
JAKSON RENNER RODRIGUES SOARES	SARAH BEZERRA LUNA VARELA MACHADO
JAQUELINE RABELO DE LIMA	TÂNIA MARIA DE SOUSA FRANÇA
JENIFER KELLY PINHEIRO	THIAGO FALCÃO SOLON
JONES BARONI DE FERREIRA MENEZES	VALTER CORDEIRO BARBOSA FILHO
JOSÉ AIRTON DE FREITAS PONTES JUNIOR	VINICIUS GADELHA DA SILVA
KARLA ANGÉLICA SILVA DO NASCIMENTO	



1ª EDIÇÃO | FORTALEZA | CE | 2026

## INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR

© 2026 *Copyright by* Antonio Rodrigues Ferreira Júnior, José Airton de Freitas Pontes Junior e Leandro Silva Almeida (Orgs.)

O conteúdo deste livro bem como os dados usados e sua fidedignidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. O *download* e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

### TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará - EdUECE  
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 - *Campus do Itaperi* - Reitoria - Fortaleza - Ceará  
CEP: 60714-903 - Tel.: (85) 3101-9893 - Fax: (85) 3101-9893  
Internet: [www.uece.br/eduece](http://www.uece.br/eduece) - E-mail: [eduece@uece.br](mailto:eduece@uece.br)



Coordenação Editorial  
*Cleudene de Oliveira Aragão*

Projeto Gráfico e Capa  
*Carlos Alberto Alexandre Dantas*  
[carlosalberto.adantas@gmail.com](mailto:carlosalberto.adantas@gmail.com)

Revisão Vernacular e Normalização  
*Felipe Aragão de Freitas Carneiro*  
[felipearagaofc@hotmail.com](mailto:felipearagaofc@hotmail.com)

---

Bibliotecária Responsável: Doris Day Eliano CRB-3/726

- F383i Ferreira Júnior, Antonio Rodrigues  
Inovações pedagógicas no ensino superior [livro eletrônico]. Antonio Rodrigues Ferreira Júnior; José Airton de Freitas Pontes Junior; Leandro Silva Almeida (org.). - Fortaleza: EdUECE, 2026.  
599p. il.  
ISBN: 978-65-6232-000-8  
<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-000-8>  
1. Inovação pedagógica. 2. Ensino superior. 3. Ferreira Júnior, Antonio Rodrigues. 4. Pontes Junior, José Airton de Freitas. 5. Almeida, Leandro Silva. I. Título

---

CDD 370

# Sumário

## **PREFÁCIO • 9**

*Hidelbrando dos Santos Soares*

## **PARTE I – BASE TEÓRICA**

### **1 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: ARGUMENTOS EM TORNO DA SUA PERTINÊNCIA E ATUALIDADE • 17**

*Antonio Rodrigues Ferreira Júnior*

*José Airton de Freitas Pontes Junior*

*Leandro Silva Almeida*

### **2 DO SABER AO SABER FAZER: COMPETÊNCIAS DOCENTES NA UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI • 50**

*María José Ruiz-Melero*

*Marta Sainz-Gómez*

*Rosario Bermejo García*

### **3 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO • 77**

*Érica Cindra de Lima*

*Andréa Silva do Nascimento*

### **4 TECNOLOGIAS DIGITAIS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR ALINHADAS A CIÊNCIA ABERTA • 112**

*Karla Angélica Silva do Nascimento*

*Aparecida Maria Costa de Albuquerque*

*Lia Machado Fiuza Fialho*

*Maria Aparecida Alves da Costa*

*Hector Magaña Varga*

### **5 INCLUSÃO E DIVERSIDADE NO ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS PARA A TRANSFORMAÇÃO • 142**

*Claisy Maria Marinho Araujo*

**6 PENSAMENTO CRÍTICO E ENSINO SUPERIOR: SUA RELEVÂNCIA HOJE E AMANHÃ - 174**

*Miguel H. Guamanga*

*Carlos Saiz*

**PARTE II — EXPERIÊNCIAS**

**7 PROGRAMA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA UECE: UMA EXPERIÊNCIA DE INSERÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO SUPERIOR - 219**

*Maria José Camelo Maciel*

*Jaqueline Rabelo de Lima*

*Tânia Maria de Sousa França*

*Sarah Bezerra Luna Varela Machado*

*Raquel Azevedo*

*Cecília Rosa Lacerda*

**8 UECE E SOCIEDADE EM DIÁLOGO: A EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NO PROGRAMA DE EXTENSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PÓS-GRADUAÇÃO (PROEXT-PG) DA UECE - 252**

*Cláudia Machado Coelho Souza de Vasconcelos*

*Maria Anezilany Gomes do Nascimento*

*Sandra Maria Gadelha de Carvalho*

*Claudiana Nogueira de Alencar*

**9 A INTEGRAÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA FORTALECER A PROMOÇÃO DA SAÚDE NO CONTEXTO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS COM O PROMOVE ESCOLAS + SAUDÁVEIS - 282**

*Anne Ribeiro Streb*

*Jenifer Kelly Pinheiro*

*Camila Camêlo Andrade*

*Vinicius Gadelha da Silva*

*Valter Cordeiro Barbosa Filho*

**10 UM CAMINHO NO ESCURO: TRAJETÓRIA DE UM ESTUDANTE CEGO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU - 307**

*Thiago Falcão Solon*

*Giovana Maria Belém Falcão*

**11 EXAME CLÍNICO OBJETIVO ESTRUTURADO (OSCE) COMO RECURSO DE AVALIAÇÃO EM DISCIPLINAS DO CURSO DE PSICOLOGIA - 342**

*Lucila Moraes Cardoso*

*Kayline Macêdo Melo*

*Rodrigo Martins Porto*

**12 A EXPERIÊNCIA EM EDITORIA CIENTÍFICA COMO PROCESSO FORMATIVO EM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - 377**

*Lia Machado Fiúza Fialho*

*Lidiane da Silva Pereira*

*Karla Angélica Silva do Nascimento*

**13 TURISMO EDUCACIONAL COMO INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA - 407**

*Karla Juliana Pinheiro Melo*

*Francisco Edmar Pereira Neto*

*Jakson Renner Rodrigues Soares*

**14 MENTORIA NO ENSINO DE PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: INDICATIVOS DE UMA PRÁTICA INOVADORA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA - 427**

*Isabel Maria Sabino de Farias*

*Mônica Farias Abul-El-Haj*

**15 FORMAÇÃO EM PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR - 453**

*Antônio Germano Magalhães Junior*

*Maria de Lourdes da Silva Neta*

*Florescêncio Luis Tumbo*

*José Airton de Freitas Pontes Junior*

**16 TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PRÁTICAS INOVADORAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - 478**

*Francisco Wagner de Sousa Paula*

*Charles Ielpo Mourão*

*Laura Helena Pinto de Castro*

*Lydia Dayanne Maia Pantoja*

*Jones Baroni de Ferreira Menezes*

*Germana Costa Paixão*

**17 ENSINAR É PESQUISAR: EXPERIÊNCIA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE FORTALEZA-CEARÁ-BRASIL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - 504**

*Nukácia Meyre Silva Araújo*

**18 PRÁTICAS NA FORMAÇÃO INTERPROFISSIONAL NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA - 537**

*Maria Eunice Nogueira Galeno Rodrigues*

*Ana Suelen Pedrosa Cavalcante*

*Ilana Farias Andrade de Moura*

*José Airton de Freitas Pontes Junior*

*Antonio Rodrigues Ferreira Júnior*

**19 A LIGA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR EM SAÚDE COLETIVA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE - 557**

*Allan Cruz da Silva*

*Luana Arruda Soares*

*Alice Machado de Sales*

*Rafael Bezerra Duarte*

*Antonio Rodrigues Ferreira Júnior*

## **PREFÁCIO**

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-000-8/pre>

**HIDELBRANDO DOS SANTOS SOARES**

Reitor da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

**D**iscutir a inovação pedagógica no ensino superior implica reconhecer que a universidade vive um momento de profunda mudança. As transformações sociais, tecnológicas, culturais e econômicas que atravessam o mundo contemporâneo tensionam de maneira decisiva os modos de ensinar, aprender e produzir conhecimento. Inovar, portanto, torna-se condição de possibilidade de uma educação superior que busque ser relevante, inclusiva e socialmente comprometida.

É nesse horizonte que se insere a presente obra, organizada por Antonio Rodrigues Júnior, José Airton Pontes Junior e Leandro Silva Almeida. Ao reunir um conjunto expressivo de estudos, a coletânea oferece ao leitor, para além de um panorama das discussões atuais sobre inovação pedagógica, um campo de problematização que nos convida a repensar o papel da universidade, da docência e da formação acadêmica na contemporaneidade.

Desde o capítulo inaugural, a obra explicita que a inovação pedagógica não pode ser compreendida de forma restrita à adoção de novas metodologias ou tecnologias. Ao contrário, ela emerge como resposta a transformações estruturais que incidem sobre o ensino superior, entre as quais se destacam a ampliação e diversificação do público estudantil, a centralidade das competências transversais na formação dos sujeitos, a presença cada vez mais

intensa das tecnologias digitais e a necessidade de superação de modelos pedagógicos centrados na transmissão de conteúdos. Esses elementos configuram um novo paradigma formativo, que exige das instituições e dos docentes uma reconfiguração profunda de suas práticas.

Ao longo de seus 19 capítulos, a obra constrói um percurso analítico que articula, de forma consistente, diferentes dimensões da inovação pedagógica. Um primeiro eixo evidencia as transformações no perfil do estudante universitário e os desafios decorrentes da democratização do acesso à educação superior. A crescente presença de estudantes oriundos de contextos historicamente marginalizados entrega à universidade a responsabilidade de rever suas práticas, de modo a assegurar ingresso, permanência qualificada e sucesso acadêmico dessas pessoas.

Os capítulos que abordam inclusão, diversidade e equidade revelam a complexidade dos processos de democratização do ensino superior. Além de reconhecerem a ampliação do acesso, os autores problematizam as condições concretas de permanência, evidenciando que a presença de novos públicos tensiona currículos, metodologias e formas de avaliação. A universidade, nesse cenário, é convocada a se tornar mais sensível às diferenças, mais aberta ao diálogo intercultural e mais comprometida com a justiça social.

Um segundo eixo da obra dedica-se à análise das práticas pedagógicas e das metodologias de ensino, destacando o deslocamento de modelos tradicionais para abordagens centradas no estudante. As metodologias

ativas, amplamente discutidas ao longo dos capítulos, são apresentadas não apenas como técnicas, mas como expressões de uma nova racionalidade pedagógica, na qual o estudante assume papel protagonista na construção do conhecimento. Estratégias como aprendizagem baseada em problemas e projetos, trabalho colaborativo, comunidades de aprendizagem e uso crítico das tecnologias digitais apontam para uma docência mais dialógica, participativa e comprometida com a formação integral.

Essas abordagens, ao favorecerem a articulação entre teoria e prática, contribuem para o desenvolvimento de competências diversas, como cognitivas, sociais e profissionais, indispensáveis à formação contemporânea, as quais ainda evidenciam que a aprendizagem significativa se constrói em contextos de interação, problematização e engajamento, deslocando o foco da aquisição de conteúdos para a produção de sentidos e para a atuação crítica no mundo.

Outro aspecto relevante abordado na coletânea refere-se à necessidade de repensar os processos de avaliação e a organização curricular, podendo-se assumir como um terceiro eixo. A inovação pedagógica, como demonstram os capítulos, exige a superação de modelos avaliativos centrados exclusivamente na mensuração de resultados, em favor de práticas formativas, contínuas e orientadas ao acompanhamento do processo de aprendizagem. Da mesma forma, aponta para a construção de currículos mais flexíveis, interdisciplinares e conectados às demandas sociais, capazes de integrar diferentes saberes e experiências formativas.

Um quarto eixo, transversal à obra, destaca o papel das instituições de ensino superior na promoção da inovação pedagógica. Os textos evidenciam que a transformação das práticas docentes não ocorre de forma isolada, mas depende de políticas institucionais, condições estruturais e processos de formação continuada que sustentem e incentivem a inovação. Nesse sentido, a inovação pedagógica é compreendida como compromisso coletivo que envolve gestores, docentes, estudantes e a própria organização acadêmica.

No âmbito das universidades públicas e particularmente das universidades estaduais, esse debate assume contornos ainda mais relevantes. Na Universidade Estadual do Ceará, temos reafirmado, ao longo de nossa trajetória, o compromisso com uma política de expansão e interiorização que busca levar ensino superior público, gratuito e de qualidade aos mais diversos territórios do estado. Essa presença ampliada da universidade, no entanto, não se limita à criação de novos *campi* ou à ampliação de vagas, mas exige profunda transformação das práticas pedagógicas, capaz de dialogar com as realidades locais e com a diversidade dos sujeitos que compõem o ensino superior.

Interiorizar, nesse sentido, é também inovar. É reconhecer que cada território é portador de saberes, experiências e demandas próprias, que devem ser incorporadas ao processo formativo. É construir uma universidade que não apenas se expande geograficamente, mas que se transforma a partir do encontro com diferentes contextos sociais e culturais. É, sobretudo, afirmar a educação superior como instrumento de desenvolvimento regional, inclusão social e fortalecimento da cidadania.

A inovação pedagógica, nesse projeto, assume papel estratégico. É por meio dela que conseguimos responder à diversidade dos estudantes, promover condições efetivas de permanência e formar profissionais comprometidos com a transformação social. Trata-se de uma inovação orientada não apenas pela eficiência dos processos educativos, mas, fundamentalmente, pela equidade, pela inclusão e pelo compromisso público da universidade.

Os textos reunidos nesta obra dialogam diretamente com esse horizonte. Ao articular reflexões teóricas, análises críticas e experiências práticas, os autores oferecem contribuições que extrapolam os limites da sala de aula e se projetam como referências para a formulação de políticas institucionais e para o fortalecimento de práticas docentes comprometidas com o impacto social da educação superior.

Este livro, mais que um conjunto de estudos, apresenta-se como convite à reflexão e à ação. Convidamos a repensar nossas práticas, a questionar nossos modelos e a construir, coletivamente, caminhos para uma universidade mais inovadora, mais inclusiva e mais conectada com as demandas da sociedade.

Ao apresentar esta obra, registro o reconhecimento ao trabalho de organizadores e autores, cuja contribuição se traduz na construção de um campo de reflexão fundamental para o presente e o futuro do ensino superior. Que este livro possa inspirar docentes, gestores e estudantes a fortalecerem o compromisso com uma educação que, ao mesmo tempo que se reinventa, permanece fiel à sua missão pública.

**PARTE I**  
**BASE TEÓRICA**



# 1 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: ARGUMENTOS EM TORNO DA SUA PERTINÊNCIA E ATUALIDADE

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-000-8/cap1>

## **ANTONIO RODRIGUES FERREIRA JÚNIOR**

Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [arodrigues.junior@uece.br](mailto:arodrigues.junior@uece.br)

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9483-8060>

## **JOSÉ AIRTON DE FREITAS PONTES JUNIOR**

Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [jose.airton@uece.br](mailto:jose.airton@uece.br)

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2045-2461>

## **LEANDRO SILVA ALMEIDA**

Professor emérito da Escola de Psicologia e investigador do Centro de Investigação em Psicologia (CIPsi) na Universidade do Minho (UMinho), Portugal.

E-mail: [leandro@psi.uminho.pt](mailto:leandro@psi.uminho.pt)

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0651-7014>

## Introdução

A inovação pedagógica tornou-se tema relevante junto da comunidade acadêmica do ensino superior. Responsáveis, docentes e estudantes, sobretudo os discentes que integram associações estudantis ou órgãos pedagógicos e de governo das instituições, estão hoje particularmente preocupados com este tópico. A título de exemplo, as políticas favoráveis à democratização da frequência do ensino superior por grupos sociais menos favorecidos e tradicionalmente afastados dessa frequência poderão não alcançar seus objetivos últimos se as práticas de ensino continuarem orientadas para uma elite de estudantes. Por outro lado, alguns docentes, particularmente vocacionados para o ensino e motivados pela inovação na sua área da docência, sentem-se finalmente valorizados e requerem o reconhecimento por pares e instituição desse seu envolvimento.

Ao longo deste capítulo, passaremos a analisar um conjunto alargado de fatores e circunstâncias que tornam a “inovação pedagógica” um tema atual e relevante nas práticas de ensino-aprendizagem-avaliação no

ensino superior. Daremos atenção a três delas, entendidas por nós como relevantes no âmbito deste livro: a diversidade de estudantes que acedem ao ensino superior, a relevância das competências transversais na formação dos jovens e a presença crescente das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

Todas estas justificações acabam, no final, por originar um conjunto de políticas institucionais e de práticas de ensino deliberadamente pensadas para promover maior qualidade das aprendizagens dos estudantes (Christersson *et al.*, 2019), tendo em comum os seguintes objetivos: centralidade dos discentes nos processos de ensino-aprendizagem, podendo essa centralidade ser mais bem atendida através da cooperação e aprendizagem em grupo ou comunidades de aprendizagem; reforço da autonomia e sentido de agência do estudante na prossecução e gestão da sua própria aprendizagem, podendo esta ocorrer cada vez mais através de recursos informáticos/informatizados e fora do espaço e tempo de aula; opção por aulas e espaços formativos assentes em atividades práticas centradas no levantamento e concretização de projetos ou resolução de problemas, ou seja, uma menor valorização do ensino assente em aulas magistrais, favorecendo, desse modo, uma ligação teoria-prática e possibilitando o desenvolvimento de competências técnico-científicas e transversais por parte dos alunos; e preocupação com o sucesso académico dos estudantes e com a sua empregabilidade e formação contínua após uma formação académica inicial.

## **Fatores promotores da inovação pedagógica no ensino superior**

De forma necessariamente breve, passaremos a explicar quatro justificações por nós escolhidas para enquadrar a necessidade e o movimento em curso de inovação das práticas de ensino-aprendizagem-avaliação no ensino superior. Como atrás mencionado, estas quatro justificações prendem-se com a diversidade crescente do público estudantil, a relevância hoje reconhecida das competências transversais na formação dos diplomados, a mobilização crescente das tecnologias digitais nas práticas de ensino e de aprendizagem e o impacto das abordagens cognitivo-construtivistas na definição da aprendizagem.

### ***Diversidade de públicos estudantis***

Nas últimas décadas, assistiu-se à expansão do ensino superior em termos de instituições, modalidades de ensino e cursos oferecidos em resposta a um aumento e diversidade crescentes da população estudantil. Este aumento explica-se no cruzamento de vários fatores: democratização do acesso, maior volume de estudantes concluindo o grau de ensino imediatamente anterior (ensino médio), procura crescente por parte da sociedade e, sobretudo, do mundo laboral de colaboradores mais qualificados (Almeida *et al.*, 2012; Almeida *et al.*, 2024; Fior; Mercuri, 2018). Essa diversidade de estudantes requer atenção redobrada às suas características e necessidades,

convidando as instituições e os professores a diferenciarem as suas práticas de ensino e de avaliação tradicionais. O investimento público nas instituições passa a considerar não apenas o número de estudantes que recebe, mas o número de discentes que conclui a sua formação e se emprega. Por outras palavras, importa democratizar o acesso, mas assumir também a responsabilidade do sucesso acadêmico dos universitários ingressados e a sua melhor qualificação para acesso ao mercado de trabalho, entendendo-se a empregabilidade dos educandos como um dos indicadores do seu sucesso acadêmico (Canal; Figueiredo, 2021; Figueiredo *et al.*, 2017). Em termos educacionais, e para além da empregabilidade, podemos avaliar a qualidade da formação recebida pelas competências transversais e de cidadania desenvolvidas, assim como satisfação e realização pessoal e social conseguidas (Marinho-Araujo; Ferreira; Almeida, 2024).

Entre os novos públicos estudantes, alguns podem ser mais desafiantes às práticas pedagógicas clássicas, dependendo a sua adaptação e sucesso acadêmico de condições particulares e apoios específicos que se possam criar (Araújo, 2017; Canal; Almeida, 2023, 2024). Por exemplo, aumenta o volume de estudantes internacionais e estudantes com necessidades educativas. Os primeiros podem possuir formação prévia diferenciada dos currículos nacionais e apresentar competências académicas, culturais e linguísticas nem sempre as mais valorizadas ou solicitadas pelas instituições de ensino superior num dado país; os segundos podem ter se beneficiado de serviços e formas de apoio ao longo do ensino

básico e ensino médio que, no presente, não têm continuidade no ensino superior.

Entre os alunos ingressados, alguma percentagem de estudantes ingressa no ensino superior em cursos e/ou instituições que não correspondem à sua primeira escolha vocacional. A título de exemplo, o sistema de *numerus clausus* existente em Portugal, que coloca os estudantes no par curso/instituição em função de uma nota de candidatura combinando exames nacionais e exames ao longo do ensino secundário, está na origem de ondas sucessivas de insatisfação (Fonseca *et al.*, 2014), ou seja, discentes com boas médias de acesso que, mesmo assim, não ingressam na sua primeira escolha, ocupam as vagas noutra opção, retirando dela aqueles que nela entrariam como primeira escolha, e assim sucessivamente. Nestas situações, ou rapidamente os educandos ingressantes conseguem gostar do curso em que foram colocados e que, na verdade, fruto de colegas, docentes ou assuntos curriculares algumas vezes acontece, ou rapidamente pensam em mudar de curso e estudam a melhor estratégia para conseguir alcançar esse objetivo no próximo ano letivo.

Ainda uma palavra para os novos públicos, e em particular os estudantes provenientes de contextos socioculturais menos favorecidos e menos afins ao ensino superior, por exemplo, os discentes de primeira geração, ou seja, sem referências de ensino superior nos seus familiares mais próximos, algumas vezes os padrões comportamentais, a vida urbana na nova cidade onde passam a residir, os índices de literacia e de numeracia não

são os mais adequados às exigências do ensino superior. A sua adaptação acadêmica pode ficar comprometida, não tendo os recursos pessoais suficientes para lidar de forma autônoma com os desafios encontrados (Araújo, 2017; Fior; Almeida, 2023). Nestes recursos pessoais podemos incluir, por exemplo, as bases de conhecimentos curriculares para enfrentarem as disciplinas propedêuticas de Matemática e Física dos cursos de Ciências e Tecnologias ou os conhecimentos de língua para certas graduações específicas cuja grelha curricular decorre muito de uma continuidade de conteúdos, com complexificação em face do ensino médio.

A terminar esse ponto, importa reconhecer que, apesar da diversificação da população discente no ensino superior, é certo que subsistem desigualdades sociais relativamente bem documentadas nos cursos e instituições frequentadas. Por exemplo, é mais fácil encontrar estudantes dos grupos socioeconômicos mais favorecidos em instituições e em cursos socialmente mais valorizados, e vice-versa (Amaral *et al.*, 2021). Nos cursos de Humanidades, Ciências Sociais ou Ciências, podemos encontrar taxas mais elevadas de universitários provenientes dos estratos socioeconômicos e culturais menos favorecidos, ocorrendo situação inversa nas formações nas áreas da Medicina, Arquitetura, Artes e Engenharia.

### ***Pressão do mercado por diplomados com novas competências***

Num relatório de janeiro de 2025, o Fórum Econômico Mundial (WEF, 2025) indicava um conjunto de

competências mais valorizadas pelos empregadores relativamente aos seus colaboradores atuais e futuros. Entre tais competências, destacam-se o pensamento crítico, flexibilidade, liderança, criatividade, literacia tecnológica, motivação, empatia no relacionamento, curiosidade e aprendizagem ao longo da vida, entre outras.

Estes indicadores, a par de outros relatórios por si produzidos sobre profissões que emergem e profissões que sucumbem (WEF, 2025), fazem pensar em um ensino superior menos calcado num ensino magistral e que se oriente mais para práticas de ensino-aprendizagem assentes em situações práticas, ou seja, uma formação académica menos orientada para a aquisição de informação e mais para o desenvolvimento de conhecimentos e competências (Dias *et al.*, 2018; Marinho-Araujo; Ferreira; Almeida, 2024). Essas mudanças no foco da formação estão cada vez mais presentes na ponderação pela Academia quando da formatação dos seus cursos e na dinâmica das aulas, registrando-se progressivamente uma diminuição das aulas magistrais.

Tomando a taxonomia dos objetivos educacionais proposta por Bloom (1956) e a sua reformulação mais recente (Anderson *et al.*, 2001), identificamos formas diferentes de lidar com o conhecimento e a resolução de problemas nas situações de aprendizagem. Em decorrência, as habilidades cognitivas requeridas por parte dos estudantes em tais aprendizagens sugerem qualidade diferente dos conhecimentos e competências desenvolvidas. Recuperando elementos dessa taxonomia, e em sentido ascendente, falamos em seis objetivos cognitivos ou

tipos de conhecimento (Anderson *et al.*, 2001): lembrar > entender > aplicar > analisar > avaliar > criar. O primeiro nível traduz o conhecimento factual, nomeadamente ser capaz de lembrar informações e conteúdos previamente abordados (fatos, datas, regras, critérios, procedimentos), enquanto entender significa já a capacidade de compreender e dar significado ao conteúdo, por exemplo, criando diagramas ou fazendo esquemas. O terceiro objetivo tem a ver com a aplicação, traduzindo a habilidade para usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em situações concretas, nomeadamente aplicando regras, modelos, conceitos ou teorias. O quarto objetivo cognitivo define-se pela análise ou habilidade em tomar as partes para melhor se entender o conjunto, dando particular atenção aos princípios e relações que configuram a estrutura final. Em quinto lugar, falamos em avaliação ou habilidade para julgar a qualidade ou o valor de uma proposta ou resultado atingido em face dos objetivos pretendidos. Por último, criar reporta-se à habilidade de inventariar possíveis aplicações, soluções alternativas e flexíveis consoante nuances ou condições que se queiram introduzir ou ponderar.

Numa outra aproximação à qualidade das aprendizagens e seus resultados, podemos falar em três níveis de conhecimentos. Um primeiro nível pode chamar-se de um conhecimento fático ou declarativo, assente na informação solta, por exemplo conhecimento de autores, definições ou datas que o estudante pode memorizar e repetir quando questionado. Um segundo patamar de conhecimento é mais operativo, também chamado de

conhecimento procedimental ou processual. Nesta altura, o discente sabe para que servem os conhecimentos e que problemas resolvem, requerendo da sua parte uma boa compreensão deles. Por último, um conhecimento mais complexo é dito condicional ou dialético, ou seja, um conhecimento que atende às circunstâncias ou condições dos fenômenos, à presença, magnitude e interação das variáveis em presença. Nesta altura, o estudante em cada situação pondera a lei geral e as suas exceções, sendo ambas possíveis em função dos contextos.

Neste quadro, a Academia não só se questiona sobre os conhecimentos e competências a desenvolver, destacando-se as estruturantes do currículo e as transversais, como ainda é desafiada a valorizar as competências mais requeridas pelo mercado de trabalho, ou seja, as competências e recursos de empregabilidade dos diplomados. Muito se comenta a propósito deste desafio, extremando-se posições contra e pró, consoante se defenda ou não a autonomia da missão da Universidade ante as solicitações do mercado. O bom senso, mais uma vez, estará numa posição intermédia, ou seja, a Universidade não pode colocar as suas práticas ao serviço do mercado, contudo não pode ignorá-lo nas suas dimensões de ensino, investigação e extensão. Assim, espera-se que as instituições de ensino superior desenvolvam, a par dos conhecimentos técnicos próprios de cada curso e ciclo de formação (licenciatura, mestrado, doutoramento), um conjunto alargado de competências socioprofissionais e pessoais, ditas competências transversais, por exemplo, criatividade, tomada de decisão, pensamento

crítico, *problem-finding* e *problem-solving*, pensamento reflexivo, liderança, resiliência ou gestão das emoções, entre outras (Dias *et al.*, 2018; Marinho-Araujo; Ferreira; Almeida, 2024). Estudantes com melhores competências nestas diversas áreas poderão preparar-se melhor e apresentar-se no final do curso mais preparados para um mercado de trabalho, entendendo-se este mercado em mudança e bastante imprevisível. Os seus recursos e competências de empregabilidade tornam-se essenciais para a sua transição da universidade para o mundo de trabalho e para um projeto pessoal de formação contínua, onde o ensino superior pode voltar a ser recurso importante (Monteiro; Almeida, 2021; Monteiro; Taveira; Almeida, 2019).

### ***Progressiva introdução das novas tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem***

Aponta-se o período da pandemia (Covid-19) como momento de viragem na implementação de práticas de ensino-aprendizagem suportadas nas tecnologias digitais. Certo é que, passada a pandemia em termos de medidas de confinamento social, ou seja, retomando as atividades de ensino-aprendizagem presenciais, permanece a rentabilização das novas tecnologias nas práticas de ensino-aprendizagem. Uma das vantagens do ensino-aprendizagem com recurso às tecnologias digitais passa por assegurar oportunidades para o ensinar-aprender sem grandes condicionalismos de tempo e lugar, podendo o próprio ensino ocorrer através de atividades

síncronas e assíncronas. Ao mesmo tempo, permite aos estudantes o acesso, a qualquer momento, a grandes quantidades de informação, ao passo que são disponibilizados pacotes de informação particularmente destinados ao ensino-aprendizagem de determinados tópicos, neste último ponto, cabe destacar a oferta progressiva de “*Massive Online Open Courses*” (MOOC) em temáticas muito diversas.

O uso de tecnologias digitais facilita o acesso a recursos de aprendizagem ou que esta assuma formas potencialmente mais de acordo com as competências e as motivações dos discentes, por exemplo, recurso à *gamificação* de algumas atividades, realidade aumentada ou realidade virtual. O reconhecimento dessas potencialidades traduz-se no forte investimento das instituições de ensino superior na criação e manutenção de plataformas digitais institucionais, oferecendo recursos ao ensino, à aprendizagem e à avaliação.

A “*blended learning*” (aprendizagem combinando atividades presenciais e a distância) pode superar algumas das dificuldades do ensino presencial ou do ensino a distância (Garrison; Kanuka, 2004). O trabalho em equipe, a aprendizagem para além das salas de aula ou tempos letivos, a colaboração internacional e multi-institucional, a supressão de distâncias geográficas ou a atenção a necessidades específicas de diferentes grupos de alunos são algumas das vantagens da aprendizagem combinando o presencial e o *on-line* (Garrison; Kanuka, 2004). Por outro lado, apontando-se na educação a distância o problema das quebras de motivação e a menor

permanência dos estudantes nas atividades, esta aprendizagem combinada pode eliminar esses efeitos, pois o discente não se sente só e não enfrenta isolado as próprias dificuldades tecnológicas (Lin; Yu, 2023). No fundo, a inclusão das novas tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem pode apoiar uma educação de qualidade e inclusiva, mais centrada no aluno, dando espaço à cooperação entre os discentes e possibilitando uma aprendizagem que não se confine aos espaços físicos e temporais da sala de aula.

A concluir este ponto, alguma investigação vem alertando sobre dificuldades ou limitações associadas ao uso das tecnologias digitais. Na investigação recente de Domingo-Coscollola, Sancho-Gil e Soler-Campo (2025), através da auscultação de estudantes universitários, constatou-se que as tecnologias digitais estão progressivamente mais presentes na vida dos alunos (trabalho, interação social, lazer, etc.), por exemplo, nas aulas tiram apontamentos com computador, telemóvel ou *tablet* que, com relativa facilidade, partilham com colegas, realizam as tarefas e enviam aos professores. Inerente a essa grande presença, as tecnologias digitais parecem estar a provocar problemas emocionais nalguns estudantes, assim como comportamentos aditivos ou dependência, dispersão e superficialidade. Acrescentam os autores que os principais interesses dos discentes na utilização destas tecnologias não estão na realização das suas atividades académicas, antes recorrem a elas para alimentar as suas redes sociais, busca de informação e atividades de jogo e ócio. Este conjunto de aspectos faz pensar na

necessidade de alfabetização digital dos educandos e na importância de desenvolverem uma abordagem crítica na sua utilização, considerando estes aspectos como essenciais a uma utilização profícua das novas tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem.

### ***Metodologias ativas de ensino-aprendizagem-avaliação***

Ao falarmos de metodologias ativas de ensino-aprendizagem-avaliação, queremos destacar práticas acadêmicas que enfatizam a participação dos estudantes na sua aprendizagem, decorrendo daqui aprendizagens mais significativas (Almeida *et al.*, 2023; Christersson *et al.*, 2019). Falamos, então, em práticas alternativas aos métodos mais clássicos assentes em aulas transmissivas de informação por parte dos professores e em exames finais como forma de avaliação das aquisições operadas. A investigação disponível mostra, por exemplo, uma maior eficiência de metodologias ativas de ensino centradas nos estudantes, nesse sentido importa apresentar algumas delas e descrever algumas das suas potencialidades e eventuais dificuldades. A adoção dessas metodologias não é independente das unidades curriculares, assim como das características dos docentes e dos próprios estudantes.

Diversas metodologias e estratégias servem ao propósito de criação de ambientes ativos de ensino-aprendizagem-avaliação, sendo difícil a sua enumeração exaustiva. Mais que a sua designação, pretendemos ilustrar alguns dos seus fundamentos, pois seguramente

os professores acabam por adotar modelos combinados em função dos objetivos curriculares e características dos estudantes nas turmas.

Um primeiro grupo de metodologias se assenta na consciencialização que o discente aprende mais e melhor em interação com os seus pares. Essa interação é conseguida quando em sala de aula, ou fora dela, os estudantes colaboram em pequenos grupos na realização de atividades e no atingir de objetivos comuns (aprendizagem colaborativa). A sua ênfase está colocada nas interações, na entreaajuda e na confrontação de conhecimentos e pontos de vista entre os discentes. Apontando um exemplo, a *aprendizagem cooperativa* é um dos exemplos da aprendizagem colaborativa, caracterizando-se geralmente por atividades mais estruturadas e assentes num funcionamento planeado com foco na cooperação, e não na competição, dos elementos do grupo, incluindo o exercício da autoavaliação.

Uma outra metodologia se assenta na criação de “*grupos ou comunidades de aprendizagem*”, entendida de forma isolada ou conjugada com outras metodologias. Quando devidamente planeada, o recurso a esta metodologia favorece o confronto ou o conflito sociocognitivo entre os estudantes, permitindo-lhes entender de forma mais aprofundada os conteúdos e desenvolver um pensamento estratégico e relativista em função do *feedback* dos colegas. A dinâmica desses grupos favorece ainda o desenvolvimento de competências transversais, como o sentido de autoeficácia, o desenvolvimento socioemocional e o aprimoramento de

processos cognitivos e metacognitivos de autorregulação da aprendizagem, estando esses ganhos condicionados à qualidade do funcionamento e trabalho dos elementos dentro do grupo, assim como do *feedback* que o grupo recebe por parte do professor (Michaelson; Sweet, 2008; Rizzo; Almeida, 2022).

Um segundo grupo de metodologias decorre da crença de que melhores aprendizagens se concretizam em ambientes ou situações práticas a resolver. As aprendizagens baseadas em projeto ou problemas (*project-based learning & problem-based learning*) ilustram esta situação. Ambas as metodologias se assentam num ensino voltado para uma aprendizagem em situações concretas ou práticas. O sentido de descoberta, a ênfase investigativa e a natureza aplicada ou prática das atividades são fontes de motivação dos estudantes, a quem cabe o maior volume de trabalho (Savery, 2006). O papel do professor passa, sobretudo, pela monitorização das atividades e o assegurar de *feedback* eficiente e oportuno aos grupos. Cabe mencionar outras formas de ensinar-aprender pautadas na prática, nomeadamente “*challenge based learning*” (recurso a desafios assentes em problemas relevantes e reais, apelando à interdisciplinaridade dos saberes, como motor da aprendizagem dos estudantes) ou múltiplas práticas calcadas na observação, estágio e “*aprendizagem serviço*”. Nestes casos, estamos ante situações de aprendizagem experiencial em que os discentes são imersos em contextos reais ou de prática, beneficiando-se particularmente da interação com profissionais nas suas áreas de formação para integrar

saberes ou desenvolver pensamento crítico, cidadania, competências sociais e um conhecimento técnico-científico contextualizado aos problemas (Santos-Rego; Lorenzo-Moledo; Sáez-Gambín, 2025).

Nesse conjunto de metodologias, os estudantes sentem-se particularmente envolvidos nas atividades de aprendizagem, mais ainda quando têm a oportunidade de participar na definição ou escolha do projeto ou problema a resolver, justificando a percepção da elevada eficácia dessas metodologias na apropriação de conhecimentos e competências por parte dos educandos. Por outro lado, essas situações reforçam a necessidade de o estudante integrar diversos conhecimentos na análise e resolução das tarefas, ultrapassando as limitações de disciplinarização do conhecimento ou visão fragmentada da realidade presentes nos currículos de formação.

Um terceiro aspecto prende-se com a rentabilização das novas tecnologias. Algumas práticas ativas de ensino-aprendizagem são possíveis, ou estão facilitadas, pelos recursos digitais hoje disponíveis. A *aula inversa ou invertida (flipped classroom)* decorre de uma planificação das aulas em que os seus objetivos e conteúdos são atempadamente disponibilizados aos estudantes. Os discentes estudam os materiais disponibilizados para a aula e o professor usa o tempo de aula para colocar questões, solicitar aplicações e generalizações, aprofundar alguns tópicos ou responder a dúvidas dos estudantes. A implementação dessa metodologia estimula a motivação dos educandos, registrando-se, aliás, maior presença e participação dos alunos nas aulas.

Uma outra metodologia rentabilizando as novas tecnologias aparece designada por “*aprendizagem baseada em jogos ou gamificação*”. Essa metodologia pretende rentabilizar para a aprendizagem dos estudantes algumas das suas capacidades e interesses em termos de manuseio das tecnologias digitais. Tendencialmente as atividades tornam-se mais interessantes e desafiantes para os estudantes, permitem dinamizar equipes e colocá-las em competição, mobilizam destrezas atencionais e de tomada de decisão dos discentes e permitem a confrontação de pontos de vista e o desenvolvimento do sentido crítico. Uma das condicionantes é que o grau de motivação ou o nível de mobilização dos educandos aparece muito associado à percepção de jogo, e este dependente do grau de mistério e incerteza que se consegue na operacionalização das atividades.

A implementação de métodos ativos de ensino-aprendizagem com foco ou centrados nos discentes requer a conjugação de iniciativas por parte dos professores e dos alunos nas atividades a implementar, sendo interessante que os discentes tenham alguma escolha e decisão em tais atividades, nomeadamente quando se opta pela metodologia da aprendizagem baseada em projetos. Uma outra variável a influenciar a eficácia dos métodos ativos é a possibilidade do trabalho colaborativo entre estudantes, formando grupos ou comunidades de aprendizagem com alguma estabilidade. Tendencialmente o trabalho colaborativo reforça a componente motivacional dos estudantes na sua aprendizagem, sendo esta decisiva para uma cultura de empreendedorismo,

esforço e autoeficácia. O professor assume, então, um papel diferente das aulas magistrais do passado, cabendo-lhe clareza de objetivos e planificação de conteúdos e tarefas, assegurando a novidade e complexidade crescente das aprendizagens e, desse modo, a consolidação das aquisições através de um *feedback* relevante para a prossecução das aprendizagens.

No quadro das novas metodologias de ensino-aprendizagem, também se alteram as práticas de avaliação. Várias designações aparecem para qualificar metodologias de avaliação dos estudantes alternativas à avaliação sumativa, mais centrada nos resultados finais atingidos e na seriação dos discentes. As expressões avaliação contínua e avaliação formativa são mais frequentes, ambas traduzindo uma preocupação de acompanhamento do processo e atividades de ensino-aprendizagem por parte do professor e estudantes. Esse acompanhamento ou monitorização permite identificar pontos fortes e pontos fracos ou aspectos a melhorar pelos intervenientes, ou seja, decorre numa interação professor-estudantes centrada nos processos cognitivos e motivacionais, assim como nos comportamentos de participação, beneficiando-se do *feedback* do professor e colegas e da autoavaliação do próprio aluno (Fernandes, 2006). Essa avaliação, podendo incluir exames ou testes pontuais, é essencialmente realizada através dos trabalhos individuais ou de grupo, da participação dos estudantes nas aulas e nas atividades, nos diários de aprendizagem e nos portfólios. Tomando por referência a aquisição de conhecimentos e a construção de

competências, particular atenção é prestada aos processos cognitivos, metacognitivos, motivacionais e atitudinais dos estudantes subjacentes aos processos de *feedback*, autorregulação e autoavaliação, justificando-se maior volume de investigação sobre a eficiência e eficácia dos procedimentos usados na recolha, análise e partilha da informação avaliativa usada pelo professor e pelos discentes, tendo em vista a melhoria da tríade ensino-aprendizagem-avaliação.

### ***Pilares da inovação pedagógica no ensino superior***

A inovação pedagógica pode entender-se como um processo dinâmico de mudança de práticas, decorrente da consciencialização e responsabilidade dos vários intervenientes na modernização, tendo em vista a maior eficácia das práticas de ensino-aprendizagem-avaliação. Mais concretamente, podemos mencionar os docentes e os estudantes, assim como os gestores dos cursos e responsáveis da Academia ao mais alto nível.

Pensando no *docente*, importa reconhecer que os professores do ensino superior têm hoje pela frente grandes desafios em razão do (I) aumento do número e diversidade de estudantes nas suas salas de aula, alunos com trajetórias escolares e sociais anteriores muito diferenciadas, muitas vezes associadas também a expectativas e motivações diferentes; (II) papel mais ativo e reivindicativo dos estudantes, num ambiente pedagógico em que se enfatiza a atividade ou iniciativa do discentes na construção de conhecimentos; (III) volume e

velocidade como os saberes se produzem e se cruzam para além das fronteiras disciplinares tradicionais; e (IV) aumento da integração de novas tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem.

Esse conjunto de desafios, entre outros, apelam à maior disponibilidade dos docentes para as suas atividades de ensino, mesmo que nem sempre sejam as mais valorizadas nas suas carreiras profissionais, e, sobretudo, maior disponibilidade para participar em ações de formação ou treino de capacitação na docência. Esta capacitação pode organizar-se em três grandes áreas ou dimensões: científica, pedagógica e pessoal.

A nível científico, o docente deve preocupar-se com a sua atualização contínua na sua área científica de ensino, sendo esta mais ampla que a unidade curricular que leciona. Com boa formação no seu campo científico, o professor consegue estruturar melhor as matérias a ensinar, colocar bons exercícios e desafios, ou elucidar aplicações dos conhecimentos e responder melhor às dúvidas dos estudantes. A nível pedagógico, um docente com boas destrezas nesta dimensão consegue definir melhor objetivos e atividades de aprendizagem, apresenta maior clareza expositiva, assegura boa comunicação, responde com clareza às dúvidas, planeia bem as aulas nos seus *timings* e atividades, assegura uma atmosfera agradável de trabalho em sala de aula, possibilitando aulas dinâmicas e interessantes, e monitoriza e dá *feedback* oportuno em apoio à aprendizagem progressiva dos discentes. A nível pessoal, a que também se pode acrescentar relacional, faz diferença em sala de aula um docente motivado

e entusiasmado com as suas aulas e os seus alunos, que se sente confiante nas suas capacidades e competências para ajudar os educandos a aprenderem, que respeita os estudantes e atende às suas particularidades socioculturais e linguísticas.

Pensando no *estudante*, o grande desafio é conseguir que este assuma o papel de estudante, com todo o sentido de responsabilidade. Um discente comprometido com o seu curso e as aprendizagens curriculares é decisivo para a implementação com êxito de métodos ativos de ensino-aprendizagem centrados no aprendiz. A inovação pedagógica requer discentes que se pautem por assiduidade e participação ativa nas atividades letivas, inclusive extracurriculares, que se mobilizam para a realização atempada dos trabalhos, que apresentam abordagens profundas e recorrem a processos cognitivos e motivacionais de autorregulação da sua aprendizagem (Casiraghi; Boruchovitch; Almeidaet, 2023; Fior; Mercuri, 2018).

Dois abordagens à aprendizagem descrevem dois tipos de estudantes. Uns realizam uma aprendizagem através da memorização de informação (abordagem superficial), enquanto outros fazem uma apropriação compreensiva da informação, integrando significados e construindo competências (abordagem profunda). Esta diferenciação destaca a responsabilidade do discente e a afirmação de que aquilo que o aluno aprende depende mais daquilo que ele faz do que daquilo que faz o professor. Esta constatação não desvaloriza o papel relevante do docente, pois sabemos que, inclusive, uma relação adequada com os estudantes facilita a comunicação e

a participação dos alunos nas aulas, assim como o seu envolvimento nas várias atividades do curso (Bardagi; Hutz, 2012; Risso; Almeida, 2022; Teixeira *et al.*, 2008).

Em continuidade, importa considerar que, neste papel ativo exigido ao estudante, alarga-se o conceito de sucesso acadêmico. Vários autores destacam que sucesso acadêmico no ensino superior não se pode confinar às aprendizagens e classificações obtidas nas avaliações curriculares, antes deve incluir dimensões de um desenvolvimento psicossocial mais amplo, onde se incluem, por exemplo, as competências transversais já mencionadas (Araújo, 2017). A este propósito, de destacar o sentido de agência ou autonomia das pessoas, competência para tomar decisões, resiliência em face das dificuldades ou enfrentamento dos desafios com uma sensação de competência ou sentimento de autoeficácia, todas essas vertentes, como se pode antecipar, traduzem motivação intrínseca, engajamento na aprendizagem e condições para o sucesso acadêmico (Casiraghi; Boruchovitch; Almeida, 2023; Deci; Ryan, 1995).

Um terceiro pilar na inovação pedagógica passa pela *organização curricular*, ou seja, os planos de estudo dos cursos, os conteúdos programáticos, os objetivos e resultados da aprendizagem pretendidos, as metodologias e tarefas planeadas a nível do ensino, da aprendizagem e da avaliação de conhecimentos. Alguns aspectos são considerados estruturantes ou fundamentais, por exemplo, o desenho curricular é orientado por perfil(is) dos diplomados; o plano de estudos deve favorecer a articulação horizontal e vertical das unidades curriculares;

os conteúdos programáticos apresentam conexões com a realidade e relações interdisciplinares; e os resultados de aprendizagem devem estar definidos em termos de competências, tendo em atenção os domínios científicos e os perfis dos diplomados nos vários cursos.

A organização do currículo, incluindo a sua lecionação e avaliação, deve contemplar oportunidades de flexibilização de percursos de aprendizagem por parte dos estudantes, por exemplo, atender às suas vivências e realidades socioculturais ou incluir oportunidades de aprendizagem em contexto profissional, trabalho de campo, experiências de internacionalização, participação em projetos de extensão ou de voluntariado na comunidade. Certos grupos de estudantes se beneficiam imensamente dessas oportunidades e seria importante que estas vias diferenciadas de aprendizagem pudessem estar presentes ou fossem integradas e ponderadas nos métodos de avaliação curricular. As instituições podem inclusive ter mecanismos de avaliação e de acreditação curricular de competências adquiridas pelos seus estudantes, muitas vezes fora dos espaços curriculares. Veja-se, a título de exemplo, os adultos que ingressam ou regressam ao ensino superior após alguns anos de experiência profissional.

Também nos dias de hoje, as atividades curriculares de ensino-aprendizagem-avaliação não estão desligadas da utilização de plataformas e repositórios de recursos de aprendizagem digitais e multimédia disponíveis hoje nas diversas instituições. Estas ferramentas podem inclusive estender os objetivos de ensino-aprendizagem para fora dos espaços físicos e temporais das

aulas e geridos pelo professor em resposta à diversidade dos seus discentes, podem apoiar a diferenciação pedagógica no sentido de promover a equidade e a inclusão dos públicos estudantis.

Por último, umas palavras sobre o quarto pilar da inovação pedagógica: a *instituição*. O contexto ou clima institucional, assim como as políticas institucionais assumidas, são decisivos para a implementação de uma inovação pedagógica transformadora das práticas e sustentável no tempo (Almeida *et al.*, 2023). Dificilmente podemos falar em inovação pedagógica sem uma aposta institucional na sua prossecução. Esta aposta está presente na estruturação curricular dos cursos, na formação contínua dos docentes, na integração da docência na avaliação do desempenho e carreira dos professores, na atenção diferenciada e inclusiva que vai ser promovida junto dos públicos estudantis, na criação de serviços de apoio aos professores, estudantes e funcionários, sobretudo aqueles com mais interface com as atividades de ensino e aprendizagem.

Particular atenção por parte da instituição deve ser dada ao acompanhamento e preparação dos estudantes que ingressam nos seus ciclos de estudo. Nem sempre os discentes, como se afirmou atrás, possuem os recursos pessoais para enfrentarem de forma autónoma os desafios que lhes são colocados e, portanto, carecem de capacitação logo nas primeiras semanas do curso (Araújo, 2017; Canal; Figueiredo, 2021; Monteiro; Soares, 2023). Nalguns países e instituições, o primeiro semestre é pensado em função das necessidades dos estudantes ingressantes,

em particular no nivelamento de algumas competências acadêmicas em áreas do currículo, na aquisição de métodos de estudo e trabalho em grupo, ou na gestão das tarefas e responsabilidades diárias. Igualmente, pode-se pensar nos professores a selecionar e a preparar para certas responsabilidades acadêmicas no curso ou para certas fases no curso, por exemplo, os docentes para o 1º ano ou aqueles que assumem a direção dos estágios. Em síntese, a inovação pedagógica nas instituições de ensino superior carece da valorização da componente de ensino na sua missão e na existência de um corpo docente qualificado e estável, empenhado nos projetos de ensino e, assim, reconhecido.

### **Considerações finais**

Concluindo o capítulo, de destacar a aposta presente numa aprendizagem assente na apropriação e construção de conhecimentos e competências por parte dos estudantes do ensino superior, e não no acumular e substituir informação, sendo que essa apropriação se pode concretizar melhor através de situações práticas de ensino-aprendizagem e recorrendo a aprendizagens em grupo ou comunidades de aprendizagem. Por outro lado, as práticas ativas de ensino devem estar centralizadas nos estudantes, que, para isso, devem desenvolver competências cognitivas e motivacionais, ou seja, o seu sentido de agência, autonomia, responsabilidade e autodeterminação, aliás um bom presságio para uma educação ao longo da vida. Nesta altura, o professor passa a ter ou

a acumular um papel de guia ou mediador das aprendizagens dos discentes, escolhendo e propondo atividades, trabalhando com os alunos individualmente ou em grupo e proporcionando *feedback* de valor instrucional.

A implementação de boas práticas de ensino por parte dos professores requer a sua formação. As instituições de ensino superior devem incluir nas suas prioridades a formação pedagógica dos seus docentes, sabendo-se que essa formação não esteve na origem da sua contratação e prática de ensino. Por outro lado, importa criar estruturas com a necessária estabilidade e competência para assegurar tal formação e ainda para pesquisar sobre os contextos e realidades institucionais que possam mediar a eficácia da ação docente do professor. Uma área tão relevante à missão das instituições de ensino superior, como a qualidade de ensino-aprendizagem-avaliação, não pode ficar de fora da sua investigação e do seu planeamento estratégico.

## Referências

ALMEIDA, L. A.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; AMARAL, A.; DIAS, D. Democratização do aceso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação*: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 17, n. 3, p. 899-920. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-4077201200030001>.

ALMEIDA, L. S. *et al.* Expansão do ensino superior: realidades e significados em alguns países de língua

portuguesa e espanhola. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 63, p. 13-30, 2024. DOI: <https://doi.org/10.60543/issn.1645-7250.rle63.01>.

ALMEIDA, L. S. et al. *Inovação pedagógica no ensino superior*: cenários e caminhos de transformação. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, 2023.

AMARAL, A.; FERNANDES, A. F.; SÁ, C.; ANDRÉ, C.; MARTINS, T. E. *Quem são os estudantes que frequentam o ensino superior português?*. Porto: EDULOG-Fundação Belmiro de Azevedo, 2021.

ANDERSON, L. W. et al. *A taxonomy for learning, teaching and assessing*: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Addison Wesley Longman, 2001. ISBN: 080131903X.

ARAÚJO, A. M. Sucesso no ensino superior: uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, A Coruña, v. 4, n. 2, p. 132-141, 2017. DOI: [10.17979/reipe.2017.4.2.3207](https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207).

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. *Psico*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 174-184, 2012.

BLOOM, B. S. et al. *Taxonomy of educational objectives*. New York: David Mckay Company, 1956.

CANAL, C. P. P.; ALMEIDA, L. S. Estudantes não-tradicionais no ensino superior: desafios pessoais e institucionais. In: OSTI, A. et al. (org.). *Ensino superior: mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 41-58.

CANAL, C. P. P.; ALMEIDA, L. S. Permanência, sucesso e conclusão da formação: ações promotoras no ensino superior. In: SOARES, A. B.; MOURÃO, L.; MONTEIRO, M. C. (org.). *O estudante universitário brasileiro: permanência, habilidades sociais, competência social e relações com o mundo de trabalho*. Curitiba: Appris, 2024. p. 35-47.

CANAL, C. P. P.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Permanência na educação superior pública: experiência de política de acompanhamento do desempenho acadêmico de estudantes. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 11, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.24242>.

CASIRAGHI, B.; BORUCHOVITCH, E.; ALMEIDA, L. S. Aprendizagem e rendimento acadêmico no ensino superior: um olhar da Psicologia da Educação. In: OSTI, A. et al. (org.). *Ensino superior: mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes*. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 77-102.

CHRISTERSSON, C.; STAAF, P.; ĐAKOVIĆ, G.; PETERBAUER, H. *Promoting active learning in universities: Thematic peer group report*. Brussels: European University, 2019.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Human autonomy: The basis for true self-esteem. In: KEMIS, M. (ed.). *Efficacy, agency, and self-esteem*. New York: Plenum, 1995. p. 31-49.

DIAS, D.; SOARES, D.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, L. S. O que se “ensina” no ensino superior: avaliando conhecimentos, competências, valores e atitudes. *Revista Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 29, p. 318-337, 2018.

DOMINGO-COSCOLLOLA, M.; SANCHO-GIL, J. M.; SOLER-CAMPO, S. El reto de enseñar y aprender en la universidad. Percepción del alumnado en torno al uso de las tecnologías digitales. *Revista de Investigación Educativa*, Murcia, v. 43, 2025. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.590741>.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5495>. Acesso em: 14 fev. 2026.

FIGUEIREDO, H.; BISCAIA, R.; ROCHA, V.; TEIXEIRA, P. Should we start worrying? Mass higher education, skill demand and the increasingly complex landscape of young graduates' employment. *Studies in Higher Education*, [S. l.], v. 42, n. 8, p. 1401-1420, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1101754>.

FIOR, C.; ALMEIDA, L. S. Transição e adaptação acadêmica dos estudantes ao ensino superior. In: OSTI, A.; FIOR, C.; CANAL, C. P. P.; ALMEIDA, L. S. (org.). *Ensino superior:*

mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 59-76.

FIOR, C. A.; MERCURI, E. Envolvimento acadêmico no ensino superior e características do estudante. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 83-95, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p85>.

FONSECA, M.; DIAS, D.; SÁ, C.; AMARAL, A. Waves of (dis)satisfaction: Effects of the numerus clausus system in Portugal. *European Journal of Education*, [S. l.], v. 49, n. 1, p. 144-158, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12042>.

GARRISON, R.; KANUKA, H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 95-105, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>.

LIN, Y.; YU, Z. Extending technology acceptance model to higher-education students' use of digital academic reading tools on computers. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, [S. l.], v. 20, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00403-8>.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S. Sucesso acadêmico no ensino superior: os vetores do desenvolvimento psicossocial e as competências transversais como referência. In: COSTA, A. R.; CALDEIRA, A.; MARINHO-ARAUJO, C. M.; ALMEIDA, L. S. (ed.). *Sucesso*

*académico no ensino superior*. Braga: Adipsieduc, 2024. p. 34-56.

MICHAELSEN, L.; SWEET, M. The essential elements of team-based learning. *New Directions for Teaching and Learning*, [S. l.], n. 116, p. 7-27, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1002/tl.330>.

MONTEIRO, M. C.; SOARES, A. B. Adaptação acadêmica em universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 43, e244065, p. 1-13, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003244065>.

MONTEIRO, S.; ALMEIDA, L. S. Employability of higher education graduates: Reflections and pedagogical implications. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 51, p. 47-58, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle51.03>.

MONTEIRO, S.; TAVEIRA, M. C.; ALMEIDA, L. S. Career adaptability and university-to-work transition: Effects on graduates' employment status. *Education + Training*, [S. l.], v. 61, n. 9, p. 1187-1199, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1108/ET-10-2018-0206>.

RISSO, A.; ALMEIDA, L. ¿Qué significa para el alumnado que el profesorado "le ayuda a aprender"? *New Trends in Qualitative Research*, [S. l.], v. 15, e760, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36367/ntqr.15.2022.e760>.

SANTOS-REGO, M. A.; LORENZO-MOLEDO, M.; SÁEZ-GAMBÍN, D. *La universidad y el aprendizaje-servicio: lo que importa es la calidad*. Madrid: Narcea, 2025.

SAVERY, J. R. Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 9-20, 2006. DOI: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>.

TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G.; WOTTRICH, S. H.; OLIVEIRA, A. M. Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008.

WEF. *Future of Jobs Report 2025*. Geneva: World Economic Forum, 2025. Disponível em: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2025>. Acesso em: 14 fev. 2026.

## 2 DO SABER AO SABER FAZER: COMPETÊNCIAS DOCENTES NA UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-000-8/cap2>

### **MARÍA JOSÉ RUIZ-MELERO**

Professora associada do Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Universidade de Múrcia, Espanha.

E-mail: [mariajose.ruiz4@um.es](mailto:mariajose.ruiz4@um.es)

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7883-1491>

### **MARTA SAINZ-GÓMEZ**

Professora permanente laboral e coinvestigadora principal do Grupo de Investigação denominado Diversidade no Contexto Educativo, da Universidade de Múrcia, Espanha.

E-mail: [m.gomez@um.es](mailto:m.gomez@um.es)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5573-9748>

### **ROSARIO BERMEJO GARCÍA**

Professora titular do Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Universidade de Múrcia, Espanha.

E-mail: [charo@um.es](mailto:charo@um.es)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2430-9200>

## Introdução

Este capítulo aborda, em primeiro lugar, o perfil de competências do corpo docente universitário, enquanto garante de um ensino superior de qualidade. Nesse sentido, torna-se importante destacar o crescente interesse em conceituar e compreender as competências que devem compor o perfil docente, apesar da complexidade e diversidade de perspectivas (Buils *et al.*, 2023). Ao mesmo tempo, importa estudar as formas de desenvolvimento das diferentes competências dos docentes, tais como as competências de investigação, pedagógicas, tecnológicas e relacionadas com o seu desenvolvimento profissional (Rincón Moreno; Gordillo-Ramírez, 2025). A necessidade de desenvolvimento de tais competências acompanha os desafios relacionados com os cenários socioculturais e políticos atuais caracterizados por exigências crescentes com a qualidade da formação dos diplomados, bem como pelas rápidas e contínuas mudanças que ocorrem e impactam o ensino superior (Brito; Almeida; Gómez, 2023).

Em segundo lugar, este capítulo analisa as competências pedagógicas dos docentes do ensino superior,

relacionando-as com os principais desafios que o contexto educativo universitário tem de enfrentar atualmente, como é o caso da maior diversidade de estudantes e da necessidade de incentivar os discentes a serem aprendizes ativos e autônomos e/ou desenvolver valores e ética profissional em função da realidade laboral que irão enfrentar (Ruiz-Melero *et al.*, 2020).

Por fim, analisam-se as competências pedagógicas do perfil docente para o sucesso acadêmico dos seus estudantes, bem como as implicações do perfil de competências do corpo docente no contexto do ensino superior. Em particular, e tomando dados da investigação, importa delimitar esse perfil heterogêneo de competências e identificar aquelas que aparecem mais associadas com o sucesso acadêmico dos discentes e a qualidade da sua formação.

## **Competências do professor eficaz**

Atualmente, o estudo do perfil de competências do corpo docente do ensino superior tem ganhado grande relevância, uma vez que influencia amplamente a qualidade da formação e o sucesso acadêmico dos educandos. Esse perfil é complexo, sendo formado por um conjunto alargado de habilidades, atitudes, aptidões e conhecimentos que os professores devem dominar e desenvolver ao longo de sua carreira profissional. Além disso, não é estático, antes deve adaptar-se às necessidades e características em constante mudança dos estudantes, do mercado de trabalho e da sociedade em geral.

A este respeito, é importante destacar que o contexto universitário tem passado por muitas mudanças no que diz respeito ao trabalho profissional que os professores devem desenvolver, começando por uma mudança de enfoque centrada no processo de ensino-aprendizagem do estudante e concebendo o professor como um mediador nesse processo, ou seja, como uma figura que orienta e supervisiona os estudantes na sua aprendizagem. Nesse sentido, a formação inicial e contínua do corpo docente é considerada uma necessidade fundamental, ainda que pouco tradicional e desenvolvida no ensino superior (Brito; Almeida; Gómez, 2023; Mas-Torelló; Olmos-Rueda, 2016).

Além disso, a crescente preocupação com a qualidade do ensino no ambiente universitário tem favorecido o estudo do perfil de competências do corpo docente, juntamente com o estudo das competências mais relevantes, identificando as competências pedagógicas como fundamentais para isso (Mas-Torelló; Olmos-Rueda, 2016). Quando nos referimos às competências, importa destacar que elas envolvem a combinação de conhecimentos, habilidades, aptidões e responsabilidades ligadas ao seu trabalho profissional, portanto não é suficiente ter um amplo conhecimento da matéria que é lecionada (saber), uma vez que também são decisivas as habilidades pessoais, didáticas/pedagógicas ou tecnológicas, entre outras (saber fazer), juntamente com os valores e atitudes do docente que contribuem para um ensino ético e de qualidade (saber ser/estar). A esses aspectos juntam-se as experiências pessoal e profissional, que dão ao professor

as ferramentas para enfrentar os desafios e dificuldades inerentes ao seu trabalho docente (Mas-Torelló; Olmos-Rueda, 2016).

Nesta linha, o ensino superior requer docentes com competências pedagógicas, investigativas, digitais e interpessoais. Subsiste, no entanto, uma lacuna na sua formação, o que sublinha a necessidade de desenvolver e implementar programas de desenvolvimento profissional atualizados e apoiados pelas instituições (Brito; Almeida; Gómez, 2023; López; Cárdenas; Ponce, 2024). De forma semelhante, Alemán, Alfaro e López (2023), por meio de uma metodologia documental, destacam a relevância de um perfil de competências docentes baseado em 19 competências fundamentais para a promoção da excelência docente, organizadas em quatro áreas – *transversais*, são competências recomendadas para todo docente universitário, independentemente da área de atuação, uma vez que seu desenvolvimento contribui de forma significativa para o aprimoramento das demais capacidades profissionais e pedagógicas do professor; *pedagógicas*, trata-se das competências que o docente precisa adquirir e aplicar durante seu trabalho direto em sala de aula, pois constituem parte essencial de sua função pedagógica cotidiana; *tecnológicas*, referem-se às capacidades que o docente deve desenvolver para aproveitar de forma eficaz a tecnologia e os ambientes digitais como ferramentas que otimizem o processo de ensino-aprendizagem; e *habilidades do século XXI*, também conhecidas como *soft skills*, referem-se a competências que facilitam a interação entre os agentes educacionais,

entre elas: comunicação, aprendizagem contínua, abertura à mudança, criatividade, resolução de problemas, gestão de conflitos e inteligência emocional, trabalho colaborativo ou pensamento crítico.

Da mesma forma, a motivação do docente desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dessas competências, com o objetivo de alcançar uma educação superior de qualidade. Esta passa pela oferta de experiências enriquecedoras de aprendizagem impactando na eficácia da instituição e no bem-estar geral de todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Almeida *et al.*, 2021). Para esses autores, a motivação para ensinar baseia-se principalmente em três fatores ou atributos do professor: autoeficácia sentida no seu ensino, interesse pela tarefa docente e compromisso com o esforço que necessariamente deve ser dedicado ao ensino ao longo da sua carreira profissional.

É preciso recordar, nesse sentido, que as necessidades que a sociedade exige do ambiente universitário e dos futuros profissionais estão em constante mudança e evolução; no entanto, a qualidade do ensino, em algumas ocasiões, fica relegada diante do grande peso dado ao mérito investigador do professor do ensino superior. Isso faz com que as prioridades do corpo docente se concentrem nas atividades de investigação e publicação, uma vez que é o que tem mais peso nos processos de seleção e promoção na carreira docente universitária (Ruiz-Melero *et al.*, 2020). Nesse sentido, Vásquez-Villanueva *et al.* (2020) destacam que é exigido que eles mantenham uma visibilidade constante por meio de publicações em revistas

científicas indexadas, nacionais e internacionais, cumprindo padrões e protocolos de caráter acadêmico e técnico-profissional. Isso faz com que o tempo, a motivação e o esforço dos professores universitários sejam menos dirigidos para o ensino, por exemplo, maior investimento pessoal na formação em competências de investigação e na participação em reuniões científicas.

No ensino superior, a docência é uma prática profissional complexa, envolvendo a confluência de competências pessoais, pedagógicas e comportamentais, além de exigir um conhecimento profundo e estruturado da matéria curricular a ser lecionada. Dentro dessa complexidade, destacam-se várias competências que aparecem recorrentemente na literatura científica associadas à figura do professor eficaz, tais como planejamento, habilidades comunicativas, interpessoais e de avaliação (Mas-Torelló; Olmos-Rueda, 2016; Torra; Esteban, 2012; Zabalza, 2001). Mais concretamente, tal como referem Moreira *et al.* (2023), entre as competências mais relevantes e que, por sua vez, favorecem a motivação e o envolvimento dos estudantes, encontram-se algumas características pessoais dos professores, como ser próximo dos estudantes e mostrar entusiasmo pelo ensino (Üstünlüoğlu, 2017) ou ser sensível e compreensivo com as suas necessidades (Miron; Mevorach, 2014; Risso; Almeida, 2022).

A nível didático, a utilização de metodologias ativas e a forma como os professores avaliam a aquisição de conteúdos e competências são aspectos fundamentais (Almarghani; Mijatovic, 2017). Sem esquecer os aspectos

relacionados com a gestão da sala de aula, boas competências comunicativas (McCune, 2018; Ripoll-Núñez *et al.*, 2018) e competências digitais atualizadas por parte do professor (Gómez; Calderón, 2018; Mashinchi; Hashemi; Khani, 2017) são relevantes na atuação docente. Nesse sentido, importa investigar o perfil do professor eficaz, sobretudo entendendo esta eficácia na perspectiva do envolvimento acadêmico e da aprendizagem dos estudantes (Risso; Almeida, 2022). Cabe destacar que muitos dos estudos disponíveis são de natureza teórica e não possuem uma base empírica sólida que permita generalizar os resultados ou fazer afirmações válidas sobre a relevância das competências identificadas como fundamentais e, acima de tudo, sobre o impacto que estas podem ter no processo de aprendizagem e formativo dos estudantes.

A investigação sugere ser necessário ter em conta que as competências docentes são influenciadas pelo contexto em que nos focamos. Carbonero *et al.* (2017) compararam as competências que professores brasileiros e espanhóis consideravam fundamentais e concluíram que os professores brasileiros se autopercebiam como mais competentes, destacando as competências pessoais e interpessoais, como habilidades sociais, competências para a gestão da sala de aula e dos conflitos que possam surgir, não sendo essas competências entendidas como tão relevantes pelos professores espanhóis. Por sua vez, para aumentar a complexidade nesta configuração do perfil de competências do professor, é necessário ter em conta as diferentes percepções apresentadas

pelos professores com mais e menos anos de experiência profissional.

Nesse sentido, Álvarez Rojo (2009) indica que os professores mais experientes consideram que o fundamental para um docente é a competência em planejamento, desenvolvimento do ensino e avaliação, não sendo o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e as competências comunicativas consideradas tão relevantes. No entanto, considera-se que as TIC e as competências de uso favorecem a pesquisa de informação e uma aprendizagem mais autônoma e crítica (Gómez; Calderón, 2018), sendo tais recursos mais bem utilizados pelos professores mais novos em favor das aprendizagens dos estudantes (Ruiz-Melero; Bermejo, 2021). A esse respeito, as instituições de ensino superior (IES) devem facilitar os recursos e apoios necessários, além de promover o desenvolvimento de competências na utilização das TIC no seu ensino, garantindo, assim, por um lado, uma educação acessível e de qualidade e, por outro, a formação contínua dos profissionais docentes (López; Cárdenas; Ponce, 2024). Em síntese, tudo isso implica um processo contínuo de formação e de crescimento profissional do docente (López; Cárdenas; Ponce, 2024).

### **Competências pedagógicas do docente do ensino superior**

As competências pedagógicas são entendidas como aquelas características pessoais e profissionais do docente que influenciam sua atividade pedagógica, sendo fruto da aquisição de conhecimentos, habilidades

e experiências que facilitam o processo de aprendizagem dos estudantes. Elas incluem habilidades para selecionar os métodos e as tecnologias educacionais mais adequadas às características dos estudantes, por exemplo, tomando em consideração as suas necessidades e interesses (Fakhrutdinova *et al.*, 2020). Assim, as competências pedagógicas referem-se às competências que o docente deve adquirir e aplicar para facilitar o processo de aprendizagem dos seus estudantes (Alemán; Alfaro; López, 2023; López; Cárdenas; Ponce, 2024), por meio da transmissão eficaz e, sobretudo, da criação de oportunidades para os estudantes adquirirem os seus conhecimentos e habilidades. Além disso, para o desenvolvimento dessas competências, é importante a implementação de metodologias de ensino ativas, voltadas para promover a participação implicada dos estudantes como protagonistas na construção do conhecimento e competências inerentes ao curso que realizam (López; Cárdenas; Ponce, 2024).

A revisão bibliográfica de López, Cárdenas e Ponce (2024) destaca que as competências pedagógicas do docente incluem o planejamento curricular, a avaliação e estratégias adaptadas à diversidade, assim como o uso de metodologias ativas e tecnologias educacionais. Além disso, os autores afirmam que o grande desenvolvimento tecnológico atual e a contínua transformação do mercado de trabalho exigem uma atualização constante dessas competências. Apenas essa atualização permite aos professores oferecerem uma resposta eficaz aos novos desafios sociais por parte das IES.

De forma semelhante, Alemán, Alfaro e López (2023), por meio de uma metodologia documental, afirmam que essas competências voltadas para a atuação pedagógica do docente incluem: liderança docente, motivação dos estudantes a se comprometerem ativamente com metas de desenvolvimento grupal, profissional e pessoal; planejamento didático, desenhar e organizar experiências de aprendizagem coerentes com o contexto, os objetivos educacionais e os recursos disponíveis; implementação didática, desenvolver os conteúdos planejados com flexibilidade, adaptando-se às necessidades dos estudantes; e avaliação didática, ou seja, avaliar a aprendizagem de forma contínua, identificando o progresso dos discentes com o objetivo de orientar o processo educativo e propor estratégias de melhoria.

Moreira *et al.* (2023), por meio de uma revisão da literatura a partir de uma perspectiva internacional, encontraram que as competências pedagógicas – definidas como competências instrucionais e curriculares – incluem competências didáticas, comunicativas e digitais. Especificamente, indicaram que as competências didáticas se concentram na utilização de estratégias ou metodologias ativas que facilitem a aprendizagem dos estudantes, além da habilidade de planejar o ensino ao longo de uma disciplina, realizar uma avaliação alinhada aos conteúdos, possuir habilidades para criar um bom clima em sala de aula e gerenciá-la adequadamente, assim como ter um conhecimento profundo da matéria ou assuntos curriculares. Quanto às competências comunicativas, incluem habilidades para expor claramente

os conteúdos, associadas à capacidade de tornar essa exposição estimulante e enriquecedora para os estudantes. Por fim, as competências digitais envolvem a escolha adequada e o domínio das ferramentas digitais que favoreçam a aprendizagem dos educandos.

Todos esses estudos destacam a importância da adequação das metodologias, dos recursos digitais e da avaliação às características da disciplina; a relevância das habilidades para planejar a apresentação de conteúdos e atividades para uma aprendizagem eficaz e o envolvimento dos discentes, além de indicarem que a forma como a informação é apresentada é um aspecto relevante. Portanto, sob uma perspectiva atual, o docente desempenha um papel amplo e complexo, devendo possuir um conjunto de competências pedagógicas que respaldem sua idoneidade profissional, sendo a formação contínua essencial para desenvolvê-las (Cervantes, 2024a). Rumbo Arcas e Gómez Sánchez (2024) apontam que o corpo docente universitário recebe, principalmente, formação em competências relacionadas à pedagogia, à tecnologia e ao conteúdo disciplinar ou investigativo, enquanto as competências pessoais e ecológicas recebem uma atenção formativa consideravelmente menor. Além disso, as autoras indicam que o desenvolvimento profissional contínuo ainda depende, sobretudo, da iniciativa do próprio docente, muito embora se vá instituindo uma preocupação crescente por parte das IES com a prática e a formação pedagógica dos seus docentes (Brito; Almeida; Gómez, 2023).

Cabe destacar que, para os estudantes, são fundamentais as competências pessoais de seus docentes,

destacando-se como relevantes a escuta ativa do aluna-  
do e o interesse por suas necessidades, preocupações e  
motivações, bem como a capacidade de gerar e cultivar  
um clima de confiança em sala de aula (Arufe, 2023; Ris-  
so; Almeida, 2022). O ambiente favorável à aprendiza-  
gem, nesse contexto, baseia-se em relações democráticas  
entre docentes e estudantes, em condições adequadas  
para o ensino e em normas que promovam a autonomia  
e a responsabilidade do alunado (Smolikevych, 2019).  
Nesse sentido, os discentes valorizam, em maior me-  
dida, características pessoais de seus docentes, como a  
empatia, as habilidades sociais, a sensibilidade às ne-  
cessidades dos estudantes, o entusiasmo pela discipli-  
na que lecionam, ser uma pessoa otimista, alegre, com  
bom senso de humor, respeitosa, entre outras. Ou seja,  
qualidades ou características pessoais que permitem  
ao docente conectar-se mais profundamente com seus  
estudantes (Klafke; Oliveira; Ferreira, 2019; Üstünlüoğlu,  
2017) e que fazem com que os discentes se sintam apoia-  
dos para aprender e enfrentar os vários desafios ineren-  
tes ao ensino superior (Bradley; Kirby; Madriaga, 2015;  
Risso; Almeida, 2022).

Por outro lado, as competências pedagógicas são  
fundamentais do ponto de vista dos docentes do ensino  
superior, isto é, dizem respeito aos conteúdos da discipli-  
na a ser ministrada e à forma de ensiná-los, incluindo-  
se aí os diferentes métodos de ensino, as metodologias  
ativas, as formas alternativas de avaliação e o uso de  
estratégias variadas que permitam ao aluno desenvol-  
ver uma aprendizagem mais autônoma e significativa

da disciplina (Ruiz-Melero; Bermejo, 2021). Isso também inclui a habilidade do docente para estruturar os conteúdos, planejar e gerir o tempo e o desenvolvimento das atividades das aulas. Sem esquecer, por outro lado, que a avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem e, portanto, é importante que seja adequada à natureza e aos objetivos da própria aprendizagem (Moreira *et al.*, 2023).

Nesse sentido, há um interesse crescente, atualmente, em caracterizar as competências docentes que devem compor o perfil do professor universitário, dada sua relevância para a formação contínua e o desenvolvimento profissional (Buils *et al.*, 2023), sobretudo quando se assume que essa capacitação e prática docente é determinante do desempenho acadêmico dos estudantes (Villamar *et al.*, 2025). Nessa perspectiva, em que se torna prioritário garantir a qualidade na formação do professor universitário, ganha especial relevância a análise das características fundamentais que determinam o perfil de um bom docente (Buils *et al.*, 2023).

Luna-Álvarez (2021) indica que os docentes universitários podem desenvolver suas competências pedagógicas de diversas formas, o que é especialmente relevante para os professores iniciantes, que possuem menos experiência. Entre essas formas, destacam-se: a autopreparação (estudo de literatura educacional, observação de colegas de reconhecido prestígio em sua área acadêmica, bem como a participação em eventos acadêmicos e jornadas dedicadas à educação); a formação e o desenvolvimento profissional com especialistas; o *feedback* de colegas;

o registro e a análise da experiência docente; e, por fim, a participação em programas formais de formação docente. Todas essas iniciativas podem favorecer aspectos formais e informais da docência, por exemplo, devem sensibilizar os docentes e dotá-los de habilidades para estabelecer uma comunicação próxima, aberta e empática com seus discentes, desenvolver um ensino baseado em valores que estimule seu pensamento crítico e reflexivo sobre os conteúdos das disciplinas, dotando-os de competências específicas da matéria que estão ministrando, mas também de outras competências transversais que possam favorecer seu desenvolvimento acadêmico, profissional e cívico (Ruiz-Melero; Bermejo, 2021, 2022).

### **Competências pedagógicas do corpo docente para o sucesso acadêmico dos estudantes**

No contexto das competências pedagógicas do corpo docente, o sucesso acadêmico é um dos grandes desafios que o ensino superior enfrenta, o que exige professores mais bem preparados para responderem às necessidades formativas dos estudantes. As investigações dos últimos anos têm se dedicado a estudar quais são os fatores que ajudam um aluno a concluir a sua formação universitária. Nesta linha, vale a pena destacar a interação entre professores e discentes, o ambiente da sala de aula e algumas competências docentes, como a comunicativa ou a interpessoal. Assim, Álvarez, Marín e Torres (2012) indicam que, embora essas duas competências sejam as mais destacadas, os estudantes valorizam

mais as características pessoais e afetivas do docente e, especialmente, o interesse e a compreensão pelas necessidades dos educandos, enquanto os professores se concentram mais em aspectos relacionados com a exposição dos conteúdos e a orientação ou aconselhamento dos discentes em relação às tarefas próprias da disciplina. De forma semelhante, Bueno, Ubieto-Artur e Abadía (2017) indicaram que a perspectiva dos professores e dos estudantes é diferente, por exemplo, os alunos destacam a competência interpessoal dos seus docentes, e estes consideram fundamental a sua competência científica e metodológica.

Apesar das discrepâncias, há alguns pontos em comum entre ambos os agentes, como é o caso da competência comunicativa, considerada uma competência fundamental para um ensino de qualidade e, portanto, para o sucesso acadêmico (Loredo *et al.*, 2018; Zabalza, 2001). Por outro lado, um aspecto muito valorizado é a capacidade de escuta ativa que o professor apresenta, ou seja, o que os estudantes precisam é sentir que os professores se interessam e se preocupam com as suas necessidades, dúvidas, interesses e motivações (Risso; Almeida, 2022). Quando isso acontece numa sala de aula, verifica-se um aumento da motivação e do envolvimento dos estudantes nos conteúdos curriculares e nas atividades que o professor propõe em sala de aula (Ruiz *et al.*, 2020). Além disso, para promover o sucesso e o envolvimento acadêmico, são relevantes as competências de gestão da sala de aula e de diferenciação pedagógica em atenção à diversidade de estudantes, assim como a criação de um

clima de participação, respeito e empatia entre todos os envolvidos (Salazar; Chiang; Muñoz, 2016).

Em síntese, as várias competências mencionadas sugerem que a interação entre professores e estudantes é um aspecto fundamental para se alcançar aprendizagens significativas. Essas aprendizagens pressupõem a participação ativa e reciprocidade no processo de ensino-aprendizagem. O professor, para além de especialista na matéria que explica os conteúdos e as tarefas a realizar, é sobretudo um orientador ou acompanhante, apoiando os seus discentes tanto em aspectos académicos como pessoais, se necessário. Para tal, torna-se fundamental um processo interativo bidirecional, que facilite a comunicação, a empatia e o estabelecimento de consensos e planos de ação entre professores e estudantes. Essas interações estão alicerçadas nas competências científicas e didáticas dos professores (Cervantes, 2024b; Gil-Madrona *et al.*, 2016) e ocorrem particularmente através de um *feedback* instrucional e positivo por parte do professor relativamente às aprendizagens e aos trabalhos dos seus estudantes (Ergin, 2019). A esse respeito, a revisão sistemática de Villamar *et al.* (2025) sugere que um ensino eficaz não só aumenta a participação dos alunos, como também promove um ambiente de aprendizagem favorável, essencial para o sucesso académico. Também nessa linha, Ripoll-Núñez *et al.* (2018) indicam que o professor deve ser respeitoso com os estudantes, ser um bom comunicador e ter autoconfiança, ao mesmo tempo que deve estar atento às necessidades do seu alunado. Por exemplo, os autores salientam que os discentes do

primeiro ano consideram que o docente deve ser acessível e estabelecer objetivos de aprendizagem claros, enquanto os estudantes dos últimos anos consideram mais relevante que o professor tenha um vasto conhecimento e experiência.

## Considerações finais

A qualidade do processo de ensino-aprendizagem no ensino superior envolve um conjunto alargado de competências por parte dos professores. Trata-se de competências pessoais, interpessoais, comunicativas, de gestão da sala de aula, conhecimento científico e didático, que favoreçam as aprendizagens ativas e significativas dos estudantes.

Como apontam Gil-Madrona *et al.* (2016), o desempenho do docente pode influenciar decisivamente o facto de os estudantes alcançarem altos níveis de sucesso académico ou, pelo contrário, enfrentarem dificuldades e fracasso na sua trajetória académica. Como foi salientando ao longo do capítulo, os estudos analisados destacam aspectos muito semelhantes no que diz respeito ao perfil pedagógico do professor, que deve reunir uma série de características pessoais, interpessoais, comunicativas, de gestão da sala de aula e também um conhecimento amplo e estruturado, que favoreçam a transferência e a apropriação de conhecimento por parte dos estudantes.

Essas competências por parte dos docentes devem atender aos contextos de ensino-aprendizagem. Elas

podem oscilar na sua relevância em função das áreas científicas do curso (Sánchez-Cortés; Suárez-Riveiro, 2019) ou, inclusive, do ano curricular do curso que os estudantes frequentam (Ripoll-Núñez *et al.*, 2018). Exige-se, em particular, uma atenção às características e necessidades dos estudantes na planificação e concretização das atividades de ensino-aprendizagem.

Por último, importa reconhecer a dinâmica e a evolução em matéria das competências pedagógicas dos professores do ensino superior. O conjunto de competências a desenvolver e a valorizar evolui em função dos perfis de estudantes que acedem ao ensino superior e das exigências sociais e do mercado de trabalho que se alteram. Assim, é crucial atender às transformações e exigências do ambiente universitário contemporâneo, em que convergem os processos de formação e crescimento profissional de professores e estudantes. Nesta linha, a formação dos professores para um melhor exercício das suas funções docentes deve evoluir para integrar, de forma transversal, as competências globais, tecnológicas e interculturais nas suas abordagens pedagógicas fundamentais (Kapasheva *et al.*, 2024; Medina Vásquez *et al.*, 2025). Essa formação, a par da sua valorização nas carreiras profissionais dos professores, deve estar na prioridade das políticas e medidas pedagógicas das IES, quer em resposta às novas demandas da sociedade, quer em atenção à diversidade de públicos estudantes que acolhem.

## Referências

ALEMÁN, A.; ALFARO, J. C.; LÓPEZ, M. La formación en competencias docentes para desarrollar a los mejores profesores universitarios. *Revista Panamericana de Pedagogía*, Cidade do México, DF, n. 37, p. 38-53, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21555/rpp.vi37.2903>.

ALMARGHANI, E. M.; MIJATOVIC, I. Factors affecting student engagement in HEIs – it is all about good teaching. *Teaching in Higher Education*, Abingdon, v. 22, n. 8, p. 940-956, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1319808>.

ALMEIDA, L. S. *et al.* Teachers' motivation for teaching in higher education: Portuguese validation of a questionnaire. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 31, e3104, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3104>.

ÁLVAREZ, N.; MARÍN, C.; TORRES, A. La interacción tutor-estudiante en la Educación Superior: un acercamiento a su diagnóstico. *Humanidades Médicas*, Camagüey, v. 12, n. 3, p. 409-426, 2012.

ÁLVAREZ ROJO, V. Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Madrid, v. 20, n. 3, p. 270-283, 2009.

ARUFE, V. *Conecta con tu alumnado*: estrategias para crear un clima agradable en el aula y promover el éxito académico y emocional. [S. l.]: Educa Sportis, 2023.

BRADLEY, S.; KIRBY, E.; MADRIAGA, M. What students value as inspirational and transformative teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, Abingdon, v. 52, n. 3, p. 231-242, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.880363>.

BRITO CUNHA, N.; ALMEIDA, L. S.; GÓMEZ, T. Percepção de competências docentes no ensino superior – estudo transnacional. *Journal of Supranational Policies of Education*, Madrid, n. 17, p. 61-75, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15366/jospoe2023.17.004>.

BUENO, C.; UBIETO-ARTUR, M. I.; ABADÍA, A. R. Opinión del estudiantado de la Universidad de Zaragoza sobre las competencias docentes del profesorado universitario. *Education in the Knowledge Society*, Salamanca, v. 18, n. 1, p. 75-99, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/eks20171817599>.

BUILS, S. *et al.* Competencias docentes para el desarrollo profesional en la universidad actual. *Journal of Supranational Policies of Education*, Madrid, n. 17, p. 76-102, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15366/jospoe2023.17.005>.

CARBONERO, M. A. *et al.* Estudio comparado de los estilos de enseñanza del profesorado universitario de ciencias sociales de España y Brasil. *Revista Complutense de Educación*, Madrid, v. 28, n. 2, p. 631-647, 2017. DOI: [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n2.50711](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.50711).

CERVANTES, C. M. El nuevo rol del profesor universitario en la etapa postcovid: formación y desarrollo de competencias docentes. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Cidade do México, DF, v. 14, n. 28, e617, 2024a. DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1804>.

CERVANTES, C. M. Transformación de la educación superior: innovación en la práctica docente con apoyo de las TIC. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, Assunção, v. 8, n. 1, p. 6955-6971, 2024b. DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i1.10052](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10052).

ERGIN, D. Y. Developing the scale of classroom management skills. *Journal of Education and Training Studies*, Beaverton, v. 7, n. 4, p. 250-258, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11114/jets.v7i4.4024>.

FAKHRUTDINOVA, A. V. et al. Pedagogical competence of the high school teacher. *International Journal of Higher Education*, Ontário, v. 9, n. 8, p. 84-89, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n8p84>.

GIL-MADRONA, P. et al. Comportamientos del profesor universitario y éxito académico de los estudiantes de los grados de maestro de infantil y primaria. *Anales de Psicología*, Murcia, v. 32, n. 3, p. 847-854, 2016. DOI: <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.221061>.

GÓMEZ, A.; CALDERÓN, G. Principios básicos para una ruta de formación en la cualificación de los docentes en

el diseño y aplicación de recursos educativos digitales. *El Ágora USB*, Medellín, v. 18, n. 1, p. 236-244, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3454>.

KAPASHEVA, Z. *et al.* Modeling the development of pedagogical competence in higher education educators amid the digitization of the contemporary world. *Frontiers in Education*, Lausanne, v. 9, 1360712, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1360712>.

KLAFKE, R.; OLIVEIRA, M. C. V.; FERREIRA, J. M. The vanguardist good professor in natural and social sciences. *Journal of Education and Learning*, Vancouver, v. 8, n. 2, p. 47-57, 2019.

LÓPEZ, N. R.; CÁRDENAS, J. M.; PONCE, M. E. Perfil de competencias del docente de Odontología. *Revista San Gregorio*, Portoviejo, n. 60, p. 109-114, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v1i60.3242>.

LOREDO, J. *et al.* ¿Cómo se reflejan las prácticas docentes de profesores universitarios en tres momentos clave de la clase: la planeación, conducción y evaluación?. *Ede-tania*, Valência, n. 54, p. 147-170, 2018.

LUNA-ÁLVAREZ, D. R. Formación de competencias pedagógicas en los docentes de la carrera de Administración de Empresa. *Revista Universidad y Sociedad*, Cienfuegos, v. 13, n. 2, p. 538-543, 2021.

MAS-TORELLÓ, Ó.; OLMOS-RUEDA, P. El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Cidade do México, DF, v. 21, n. 69, p. 437-470, 2016.

MASHINCHI, A.; HASHEMI, S. A.; KHANI, K. M. A model for competency assessment of the faculty in Islamic Azad University. *International Education Studies*, Ontário, v. 10, n. 3, p. 76-88, 2017.

MCCUNE, V. Experienced academics' pedagogical development in higher education: Time, technologies and conversations. *Oxford Review of Education*, Abingdon, v. 44, n. 3, p. 307-321, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2017.1389712>.

MEDINA VÁSQUEZ, M. L. *et al.* Student perceptions of teaching competencies in active learning methodologies: A correlational and cluster analysis in Peruvian higher education. *Discover Education*, Cham, v. 4, n. 337, p. 1-24, 2025.

MIRON, M.; MEVORACH, M. The “good professor” as perceived by experienced teachers who are graduate students. *Journal of Education and Training Studies*, Beaverton, v. 2, n. 3, p. 82-87, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v2i3.411>.

MOREIRA, M. A. *et al.* Teachers' pedagogical competences in higher education: A systematic literature review. *Journal of University Teaching, Learning Practice*, Nova Gales do Sul, v. 20, n. 1, p. 90-123, 2023. DOI: <https://doi.org/10.53761/1.20.01.07>.

RINCÓN MORENO, M.; GORDILLO-RAMÍREZ, N. Procesos de aseguramiento de la calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *European Public, Social Innovation Review*, San Sebastián, v. 10, p. 1-26, 2025. DOI: <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1429>.

RIPOLL-NÚÑEZ, K. J. *et al.* Teachers' and students' perceptions of excellence in teaching in Colombia. *New Directions for Teaching and Learning*, Califórnia, n. 156, p. 57-65, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1002/tl.20317>.

RISSO, A.; ALMEIDA, L. ¿Qué significa para el alumnado que el profesorado "le ayuda a aprender"? *New Trends in Qualitative Research*, Oliveira de Azeméis, v. 15, e760, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36367/ntqr.15.2022.e760>.

RUIZ-MELERO, M. J. *et al.* Las competencias docentes en la educación superior: ¿qué indica la literatura? *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 30, n. 63, p. 1-17, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14707>.

RUIZ-MELERO, M. J.; BERMEJO, R. Los escenarios de enseñanza determinan el perfil del docente del siglo XXI. *Revista E-Psi*, Viseu, v. 11, n. 1, p. 90-111, 2022.

RUIZ-MELERO, M. J.; BERMEJO, R. Nuevos retos para la enseñanza basada en competencias en educación superior. *Revista Amazônica*, Humaitá, v. 13, n. 1, p. 228-249, 2021.

RUMBO ARCAS, B.; GÓMEZ SÁNCHEZ, T. F. What competences are promoting in university teacher training programs? A study of Spanish public universities. *International Journal of Instruction*, Eskişehir, v. 17, n. 1, p. 637-652, 2024. DOI: <https://doi.org/10.29333/iji.2024.17133a>.

SALAZAR, C. M.; CHIANG, M. M.; MUÑOZ, Y. A. Competencias docentes en la educación superior: un estudio empírico en la Universidad del Bío-Bío. *Actualidades Investigativas en Educación*, San José, v. 16, n. 1, p. 1-28, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aiev.v16i1.22383>.

SÁNCHEZ-CORTÉS, I.; SUÁREZ RIVEIRO, J. M. Métodos de enseñanza, compromiso y metas del profesorado en modalidad b-learning. *Aula Abierta*, Oviedo, v. 48, n. 3, p. 311-320, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.311-320>.

SMOLIKEVYCH, N. The teacher's main competencies in modern higher education. *European Humanities Studies: State and Society*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 30-42, 2019. DOI: <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2019.3-1.03>.

TORRA, I.; ESTEBAN, R. M. Presentación del monográfico: competencias docentes en la Educación Superior.

*Revista de Docencia Universitaria*, Bucamaranga, v. 10, n. 2, p. 14-19, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6095>.

ÜSTÜNLÜOĞLU, E. Teaching quality matters in higher education: A case study from Turkey and Slovakia. *Teachers and Teaching*, Abingdon, v. 23, n. 3, p. 367-382, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1204288>.

VÁSQUEZ-VILLANUEVA, S. *et al.* El perfil del docente investigador: hacia sus dimensiones y su fortalecimiento. *Apuntes Universitarios*, Lima, v. 10, n. 4, p. 69-88, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17162/au.v10i4.492>.

VILLAMAR, G. I. *et al.* La educación superior: un análisis de la calidad y la relevancia en la formación de los docentes. Una revisión sistemática. *Recimundo*, Milagro, v. 9, n. 1, p. 692-712, 2025. DOI: [https://doi.org/10.26820/recimundo/9.\(1\).enero.2025.692-712](https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(1).enero.2025.692-712).

ZABALZA, M. A. *La enseñanza universitaria*: el escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea, 2001.

### **3 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO**

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-000-8/cap3>

#### **ÉRICA CINDRA DE LIMA**

Professora do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), *campus* Duque de Caxias (CDUC).

E-mail: [erica.lima@ifrj.edu.br](mailto:erica.lima@ifrj.edu.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9189-7401>

#### **ANDRÉA SILVA DO NASCIMENTO**

Professora do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), *campus* Duque de Caxias (CDUC).

E-mail: [andrea.nascimento@ifrj.edu.br](mailto:andrea.nascimento@ifrj.edu.br)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-1591-7125>

## Introdução



Educação Superior no Brasil tem como objetivos a criação cultural, a diplomação em diversas áreas do conhecimento, o incentivo à pesquisa e a promoção da extensão cultural e científica (Brasil, 1996). Nesse contexto, o Estado deve garantir o acesso aos níveis mais elevados de ensino, indo além da educação básica, disponibilizando vagas para aqueles que passam por processos seletivos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU). O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2025 (Brasil, 2014) reforça essa meta ao propor o aumento da taxa de matrículas para jovens de 18 a 24 anos, com ênfase na expansão da oferta pública de qualidade. Para isso, destacam-se iniciativas como o aumento da participação de grupos minoritários e a implementação de acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior (IES), conforme previsto pela legislação vigente.

A ampliação da Educação Superior, no entanto, precisa vir acompanhada por políticas públicas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e a conclusão de grupos historicamente marginalizados,

como pessoas com deficiência. Instrumentos como a Lei nº 12.711/2012 e a Lei nº 13.409/2016 têm função essencial na reserva de vagas para esses estudantes. Contudo, enfrentar o desafio do tripé acesso-permanência-êxito exige inovações pedagógicas, principalmente na área da Educação Especial Inclusiva. Essas inovações, além de eliminarem barreiras, promovem acessibilidade como elemento central no planejamento pedagógico e criam condições para garantir a participação efetiva, ampliando as práticas educacionais de forma sustentável e inclusiva.

Segundo a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a inclusão demanda a construção de estratégias capazes de superar as barreiras impostas pelo contexto e promover condições de participação igualitária. Essa abordagem demonstra que o foco deve partir dos aspectos biopsicossociais e histórico-culturais que envolvem o sujeito com deficiência e/ou necessidades específicas, voltando-se para a transformação do ambiente educacional.

Essa perspectiva mostra que a inovação não se limita ao uso de dispositivos tecnológicos, mas está centrada no planejamento intencional de práticas pedagógicas acessíveis (Bertoldo; Salto; Mill, 2018). Nesse sentido, este texto estrutura-se na abordagem de três dimensões da inovação pedagógica que estão relacionadas: ao protagonismo estudantil, pautado na ideia de “nada sobre nós sem nós”; à formação docente contínua e ampliada, essencial para qualificar os professores frente aos desafios da inclusão; e às políticas estruturais, voltadas para atender aos estudantes com deficiência.

Como resultado, a articulação entre Educação Especial Inclusiva e inovação pedagógica na Educação Superior apresenta não apenas novas alternativas para superar desigualdades históricas, mas também contribui para potencializar a experiência educacional, criando espaços mais inclusivos, acessíveis e alinhados às demandas de um mundo em constante transformação.

### **Avanços da inclusão na Educação Superior**

A história da oferta da Educação Superior no Brasil é marcada por sua veia elitista e privatizada (Sguisardi, 2000). Nas últimas décadas, porém, observamos a ampliação do número de estudantes matriculados neste nível de ensino, embora ainda concentrada na rede privada. Dados atuais do Censo da Educação Superior demonstram que o número de matrículas saltou de 1.377.286, no ano de 1980, para 9.976.782, no ano de 2023 (Brasil, 2024). Isto representa um aumento de 624,4% do número de matriculados. Trata-se de um número significativo quando comparamos ao crescimento da população brasileira neste mesmo período (67,5%).

Com relação às matrículas dos alunos com deficiência, dados deste último censo indicam que, em 2013, este grupo representava 0,4% do total de matrículas no nível em tela. Em 2023, este número representava 0,9% deste total. Embora ainda possamos considerar como baixo esse percentual, ele mais que dobrou nos últimos dez anos, o que denota um efeito progressivo da chamada Lei de Cotas (Brasil, 2016). Há que ressaltar que esse

valor não é proporcional ao número total da população com deficiência. Por um lado, observamos uma tendência positiva nas políticas de inclusão ora implementadas relacionadas ao acesso, por outro, um aumento de demandas relacionadas à permanência de um grupo historicamente excluído.

### **Inovação pedagógica: práticas e processos para além da tecnologia**

A inovação pedagógica na Educação Superior, em muitos casos, tem sido erroneamente reduzida a uma visão instrumental, limitada ao uso de ferramentas digitais ou à adoção de dispositivos tecnológicos no ambiente educacional.

Conforme destacado por Bertoldo, Salto e Mill (2018), embora as tecnologias modernas ampliem as possibilidades pedagógicas e favoreçam novos formatos de ensino, sua efetividade está diretamente ligada à necessidade de uma transformação profunda nos processos e práticas educacionais. Essas tecnologias desafiam os paradigmas tradicionais da educação, promovendo a consolidação de espaços que incentivem a construção coletiva do conhecimento, o protagonismo dos indivíduos e o desenvolvimento de uma reflexão crítica mais ampla e inclusiva.

Essa compreensão ampliada é evidenciada por Wagner e Cunha (2019), que ressaltam que a inovação pedagógica envolve mudanças epistemológicas e emocionais, exigindo uma ruptura com os modelos tradicionais,

em que o conteúdo assume um papel central neste processo. Numa abordagem mais dinâmica da inovação, assume-se não apenas a concepção tecnológica, mas também um processo multidimensional, que desafia repensar as práticas pedagógicas para promover a emancipação dos sujeitos envolvidos. Isso inclui valorizar a autoria dos estudantes, envolvê-los como participantes ativos no processo de ensino e aprendizagem e estimular a produção de ideias originais.

Outra perspectiva relevante trazida por Galante e Pereira (2020) discute que a inclusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) precisa estar alinhada com a transformação dos métodos tradicionais de ensino. Para as autoras, não basta incorporar tecnologias digitais na sala de aula, é fundamental criar novas dinâmicas de ensino que envolvam os estudantes em práticas colaborativas, críticas e conectadas com o mundo atual. Nesse sentido, as tecnologias devem ser vistas como ferramentas que ajudam a facilitar a comunicação e o aprendizado, e não como um objetivo em si mesmas.

Nesta perspectiva, a inovação pedagógica deve ser vista como um movimento que vai além da adoção de novas ferramentas tecnológicas. Ela inclui também a renovação das práticas acadêmicas e educacionais e das relações no ambiente de ensino. Nesse sentido, como apontam Bertoldo, Salto e Mill (2018), o uso inadequado dessas tecnologias pode reforçar métodos tradicionais, limitando seu potencial de transformar a dinâmica da sala de aula. Para que essas ferramentas realmente

tenham um impacto positivo no aprendizado, é fundamental que estejam integradas a um planejamento institucional estratégico e alinhadas a processos pedagógicos consistentes. Assim, a verdadeira transformação está em repensar as interações entre professores, estudantes e o conhecimento, promovendo um diálogo que favoreça a construção ativa e colaborativa do ensino.

Essa abordagem exige, necessariamente, a reconfiguração de saberes (Wagner; Cunha, 2019), que integra distintos campos e manifestações do conhecimento. A superação da dicotomia entre teoria e prática, entre saber científico e senso comum e entre cognição e emoção amplia o entendimento do ensino e possibilita mudanças paradigmáticas. Assim, supõe-se uma educação comprometida não somente com a transmissão de conteúdos, mas com práticas reflexivas e críticas, as quais cultivam a autonomia intelectual dos estudantes e promovem formas inéditas de conectar o conteúdo à realidade.

Todavia, o papel do professor se torna essencial, não apenas como mediador, mas como formulador de problemas e propositor de novos desafios no ensino, incentivando os alunos a realizarem conexões complexas e criativas. A resistência que alguns educadores apresentam quanto ao uso da tecnologia em aula, como apontado por Galante e Pereira (2020), geralmente está relacionada a processos históricos e à formação docente precária. A eliminação deste obstáculo requer políticas educacionais e programas de formação continuada que coloquem os docentes como sujeitos ativos na construção dessas mudanças.

Portanto, compreender a inovação pedagógica como um processo complexo requer uma análise interseccional que enxergue tecnologia não como um fim em si mesma, mas como parte de práticas colaborativas e emancipatórias. Suplantar os métodos expositivos puramente transmissivos e valorizar formas inovadoras de construção do conhecimento são maneiras para “fazer diferente” e atender às demandas de uma sociedade em constante transformação.

### ***Importância da acessibilidade como eixo central das práticas pedagógicas inovadoras***

A acessibilidade é um elemento central nas práticas pedagógicas inovadoras, especialmente em um contexto que busca incluir e valorizar a diversidade de sujeitos e realidades. Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146/2015 – e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) representam marcos legais fundamentais para orientar os esforços de implementação de práticas inclusivas nos sistemas educacionais brasileiros. Essas legislações destacam a importância de não apenas remover barreiras físicas, mas também de transformar o ambiente educacional em um espaço plenamente acessível, tanto do ponto de vista digital quanto atitudinal, assegurando equidade e inclusão para todos os estudantes.

A LBI, em particular, enfatiza a necessidade de oferecer atendimento efetivo para garantir a inclusão e a participação igualitária de pessoas com deficiência no

ambiente acadêmico, incluindo a Educação Superior. A exclusão no ambiente acadêmico deve ser combatida por meio de práticas pedagógicas inovadoras que eliminem barreiras ao desenvolvimento integral desses indivíduos. Dessa forma, consolida a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino.

Além disso, a combinação de estratégias pedagógicas com tecnologias assistivas, como *softwares* de leitura de tela, intérpretes virtuais de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e plataformas digitais acessíveis, reforça a necessidade de criar práticas pedagógicas eficazes. Essas práticas não apenas possibilitam o acesso ao conhecimento, mas promovem um senso de pertencimento no ambiente acadêmico, contribuindo para o sucesso educacional e a autonomia das pessoas com deficiência.

Ao implementar as diretrizes propostas por essas legislações, as instituições de ensino têm a oportunidade de transformar a educação em um processo inclusivo, equitativo e verdadeiramente acessível.

Quando se discute inovação pedagógica, é fundamental destacar que a verdadeira transformação ocorre principalmente quando as soluções tecnológicas e pedagógicas são desenhadas de forma inclusiva. Nesse sentido, para que a inovação cumpra seu papel, ela precisa ser orientada para reduzir desigualdades, promovendo a participação ativa de todos os educandos, com especial atenção àqueles historicamente marginalizados ou que enfrentam barreiras sistêmicas.

As inovações pedagógicas desempenham um papel fundamental nesse processo, pois têm o potencial de

superar barreiras históricas, ampliando o acesso à aprendizagem. Por exemplo, o uso de plataformas digitais com recursos de acessibilidade, como leitores de tela (NVDA e JAWS), legendas automáticas em vídeos (disponíveis em ferramentas como o YouTube) e tradutores automáticos de Libras, como o VLibras, são recursos que não apenas possibilitam a participação de alunos com deficiência, mas também promovem a inclusão plena.

Além disso, a utilização de objetos de aprendizagem interativos, que oferecem descrições visuais das atividades e permitem adaptações voltadas às necessidades individuais dos alunos, tem se mostrado uma prática eficaz na promoção de uma educação inclusiva. Um exemplo concreto é o uso de *softwares* educacionais que integram funcionalidades como colaboração em tempo real, tradução automática em Libras e ajustes de fonte e contraste. Esses recursos permitem que alunos com e sem deficiência interajam de maneira conjunta, garantindo um ambiente de aprendizagem.

A inovação pedagógica atrelada às tecnologias assistivas também desconstrói o distanciamento frequentemente associado a formatos tradicionais de educação, ao oferecer experiências que engajam e atendem à pluralidade de aprendizes. Como evidenciado no estudo de Almeida, Souza e Cordeiro (2024), o planejamento intencional para a inclusão deve articular não apenas o acesso físico e digital, mas também a acessibilidade metodológica, assegurando que o conteúdo educacional esteja adaptado às diversas realidades dos estudantes. Assim, tecnologias e metodologias acessíveis cumprem sua função ao

promover equidade, participação ativa e um aprendizado que valorize a diversidade.

A acessibilidade metodológica busca criar um ambiente onde todos tenham a oportunidade de aprender, independentemente de suas necessidades específicas. Isso significa eliminar barreiras presentes nos métodos e técnicas de ensino e aprendizagem que dificultam o acesso ao currículo. Além disso, essa acessibilidade também se empenha em combater obstáculos atitudinais, que muitas vezes limitam o aprendizado. Tais barreiras são alimentadas pelo capacitismo de alguns profissionais por desacreditarem no potencial de aprendizagem do indivíduo com deficiência. A acessibilidade metodológica, mais do que adaptar conteúdos, refere-se ao ato de acolher, de respeitar e de acreditar na capacidade de cada indivíduo.

Para ilustrar, perceber que há diversificadas formas de acesso ao conhecimento passa por ações simples, por exemplo: estimular o aluno com baixa visão a fotografar a ilustração do conteúdo exposto no quadro para posterior leitura em material ampliado ao seu conforto visual; compreender a necessidade de apresentar previamente como será a dinâmica da sua aula para maior previsibilidade aos alunos com neurodivergência; identificar estudantes que possam demandar fazer uso de ampliação de prazos de elaboração de atividades e realização de tarefas avaliativas; antecipar-se a elementos estressores presentes no ambiente acadêmico; atender de modo individualizado a estudantes mais vulneráveis do ponto de vista acadêmico; reconhecer situações de

ameaça à permanência do estudante e, dessa maneira, buscar apoio aos setores competentes.

A acessibilidade, enquanto eixo central da inovação pedagógica e tecnológica, não se limita apenas a aperfeiçoar o processo educacional, mas também cumpre um papel relevante na promoção da justiça social. Ademais, exige uma prática docente proativa em detrimento da inação e ausência de responsabilidade sobre a formação do outro, pois, ao garantir que todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou socioeconômicas, tenham acesso igualitário à educação, a acessibilidade se torna um pilar para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

Conforme Wagner e Cunha (2019), a educação inclusiva não apenas desafia normas estabelecidas, mas também reforça a importância de tornar os currículos acessíveis, criar estratégias de formação docente continuada e garantir políticas institucionais que viabilizem uma educação igualitária e abrangente. A responsabilização de gestores e educadores na construção de ambientes educacionais que eliminem preconceitos e barreiras é imprescindível para legitimar práticas inovadoras.

As tecnologias têm o potencial de transformar práticas pedagógicas, promovendo a inclusão e permitindo que todos os estudantes compartilhem espaços educacionais integrados, colaborativos e equitativos. Nesse contexto, a acessibilidade não deve ser vista como uma responsabilidade secundária ou um complemento, mas sim como um componente essencial no cerne

de um sistema educacional verdadeiramente inovador (Bertoldo; Salto; Mill, 2018).

A inovação pedagógica e tecnológica alcança sua plena eficácia quando promove transformações significativas nas estruturas, práticas e processos educacionais, fundamentando-se nos princípios da acessibilidade universal. Esse paradigma garante que nenhum aluno seja excluído ou deixado para trás em razão de barreiras físicas, digitais, atitudinais e comunicacionais. Por isso, os esforços para “fazer diferente” e encontrar soluções transformadoras nas instituições de ensino destacam-se como pilares de uma educação crítica, reflexiva e igualitária, essencial para lidar com os desafios contemporâneos.

### **Inovação pedagógica em três dimensões**

Neste item, elegemos três dimensões da inovação pedagógica: *protagonismo estudantil*, *formação docente* e *política estrutural*, todos com interdependência, que não se excluem e se complementam. Essas três dimensões atuam de forma interligada para promover uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e capaz de atender à diversidade de necessidades, vozes e trajetórias presentes no ambiente acadêmico.

Nessa perspectiva, os estudantes devem ser reconhecidos como vozes desse processo ativo, com suas contribuições e vivências, orientando práticas e políticas mais inclusivas. Ao mesmo tempo, uma formação docente contínua é indispensável para formar educadores a compreender a diversidade e adotarem práticas

que eliminem as barreiras e promovam equidade. Complementarmente, as políticas estruturais desempenham um papel fundamental ao estabelecerem as bases de um ambiente de aprendizagem que garanta que todos tenham as condições de acessar e ter êxito acadêmico na Educação Superior.

### ***Protagonismo estudantil: “Nada sobre nós sem nós”***

A inovação pedagógica não se limita ao acesso físico ou às adaptações institucionais, ela só se realiza plenamente quando a representatividade e o protagonismo desses estudantes são reconhecidos como eixos fundamentais desse processo. O protagonismo dos estudantes com deficiência deve ser entendido como uma prática educativa que ultrapassa a simples assistência e rompe com padrões excludentes, promovendo espaços em que esses indivíduos atuem como agentes ativos na transformação do ambiente acadêmico e, por consequência, da sociedade.

O protagonismo de pessoas com deficiência no Ensino Superior ocorre em diversas formas e um exemplo são os coletivos organizados por esses estudantes, que se consolidam como espaços de luta, pertencimento e criação de políticas mais inclusivas. Segundo Souza e Oliveira (2020), a criação de coletivos como o formado por estudantes com necessidades específicas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) é uma prova de que essas pessoas têm assumido o papel de “minorias ativas” em suas instituições. Isso significa que, em vez de esperarem por mudanças externas, elas decidem ocupar

os espaços que antes lhes negavam a participação plena, construindo uma nova linguagem de pertencimento e reivindicação.

Exemplos de protagonismo também podem ser encontrados em ações individuais que refletem o empoderamento e a agência desses estudantes. No estudo de Carvalho-Freitas *et al.* (2023), relatos de universitários com deficiência destacaram como momentos de participação em debates, apresentações ou atividades de liderança acadêmica ajudam não apenas a gerar maior visibilidade para suas demandas, mas também a desconstruir estigmas arraigados no imaginário coletivo. Esses exemplos revelam que o protagonismo não apenas confronta a exclusão, mas também humaniza o ambiente acadêmico, promovendo valores como empatia, diversidade e pertencimento.

Para Miorando e Leite (2019), a inovação pedagógica implica a capacidade de questionar normas tradicionais e abrir espaço para que diferentes vozes, especialmente as historicamente marginalizadas, possam participar ativamente do ambiente educacional. Logo, estimular o protagonismo dos estudantes com deficiência não é apenas uma questão de justiça social, mas também um meio de transformar as estruturas pedagógicas, tornando-as mais democráticas e responsivas.

Os coletivos formados por pessoas com deficiência no Ensino Superior têm se tornado exemplos concretos da transformação que a representatividade e o protagonismo podem gerar na prática. De forma similar a movimentos de coletivos feministas e negros, essas

organizações cumprem a função de dar visibilidade às demandas específicas de seus integrantes, ao mesmo tempo que criam um senso de comunidade e pertencimento. Souza e Oliveira (2020) destacam que, ao trazerem as vozes de quem enfrenta dificuldades e barreiras invisíveis diariamente, os coletivos ampliam os espaços de diálogo, permitindo a construção de soluções coletivas.

Além disso, os coletivos também atuam como instrumentos de articulação política e engajamento. Segundo Aquino e Aguiar (2016), a frase “Nada sobre nós, sem nós” simboliza a centralidade do protagonismo nos movimentos sociais organizados por pessoas com deficiência. Esse lema destaca que nenhuma decisão que afete diretamente esse público deve ser tomada sem sua participação ativa no processo. Nos coletivos universitários, essa diretriz se traduz na articulação de demandas que vão desde a acessibilidade ao currículo até a criação de espaços e tecnologias mais inclusivas.

Outro aspecto importante é o papel dos coletivos como agentes de inovação pedagógica. Conforme discutido por Leite, Genro e Braga (2011), a participação coletiva dentro do espaço universitário promove rupturas epistemológicas que vão além da sala de aula, criando ambientes em que se rediscutem as relações de poder, saber e pertencimento. Os coletivos tornam-se, assim, agentes de mudança não só pedagógica, mas também institucional e política, desafiando continuamente as normas excludentes.

Apesar do notório crescimento e impacto positivo trazido por esses coletivos, desafios importantes

persistem. Carvalho-Freitas *et al.* (2023) apontam barreiras como a fragmentação das demandas dentro do próprio grupo de pessoas com deficiência, em razão das diferentes características e necessidades de cada deficiência. Soma-se a isso a falta de apoio institucional consistente, que muitas vezes dificulta a manutenção dessas organizações e a execução de suas ações.

Por outro lado, os coletivos continuam se destacando como uma resposta legítima e transformadora a esses desafios. Além de contribuir para a conquista de direitos e para a construção de um ambiente universitário mais plural, essas organizações também têm mostrado à sociedade que a inovação pedagógica de fato ocorre no terreno da diversidade e da inclusão. Como enfatizam Miorando e Leite (2018), a mudança curricular e estrutural só será real quando a participação ativa de todos os grupos marginalizados for garantida e valorizada em todos os níveis de decisão acadêmica.

Os coletivos nas universidades, assim como exemplos individuais de liderança acadêmica, exemplificam como essas vozes podem transformar o modo como a diversidade é tratada, promovendo mudanças tanto no ambiente pedagógico quanto na estrutura institucional. A existência desses espaços de luta e diálogo aponta para uma resistência ao *status quo* e uma inovação pedagógica que não busca apenas adaptar, mas reinventar o modelo educacional. Se o Ensino Superior deseja ser um espaço de excelência e justiça, deve compreender que inovação e inclusão são indissociáveis.

### *Formação docente: exigências e perspectivas do século XXI*

A formação docente no Ensino Superior é fundamental na construção de uma educação inclusiva e inovadora. Por meio desse processo formativo, os professores podem desenvolver habilidades, conhecer as ferramentas necessárias para reconhecer e valorizar a diversidade existente em sala de aula, superar barreiras e adotar práticas pedagógicas que assegurem uma experiência de aprendizado que atenda, de maneira efetiva, às necessidades de todos os estudantes.

Nesse sentido, a formação docente não deve se limitar à simples transmissão de técnicas, buscando sensibilizar os educadores para repensarem suas práticas pedagógicas e adotarem abordagens que atendam, de maneira efetiva, às necessidades de todos os estudantes, promovendo a equidade, o respeito às diferenças e uma cultura de inclusão. Quando direcionada dessa forma, a formação docente se torna um agente de transformação da inovação pedagógica, permitindo que os professores transformem a Educação Superior em um espaço que não apenas acolha, mas também desenvolva e prepare futuros profissionais para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

Iniciativas focadas na formação contínua têm sido apresentadas como estratégias eficazes para criar espaços de reflexão coletiva. Esses momentos permitem que os professores enfrentem desafios relacionados à inclusão educacional enquanto desenvolvem novas abordagens pedagógicas. Assim, a formação docente vai além

do domínio técnico, pois promove uma visão ampla e crítica que considera o respeito e a valorização da diversidade como princípios fundamentais do processo educativo (Franco; Silva; Torisu, 2018).

No mesmo sentido, Galasso e Poloni (2025) reforçam que a formação de professores para o uso de Tecnologias Assistivas (TAs) é imprescindível para a promoção de ambientes de aprendizagem acessíveis e democráticos. Os autores, entretanto, destacam que ainda existem lacunas significativas na formação dos docentes, como a ausência de programas específicos e contínuos que ensinem a integrar essas tecnologias de forma eficaz na prática pedagógica. Nesse contexto, estratégias como o uso de metodologias ativas, formação interdisciplinar e soluções tecnológicas de baixo custo têm sido apontadas como alternativas viáveis para aprimorar a atuação docente e fortalecer a inclusão no Ensino Superior.

A formação docente, portanto, deve articular inovação pedagógica e acessibilidade, preparando os educadores para atenderem aos múltiplos cenários da sala de aula contemporânea. Essa preparação não apenas contribui para a inclusão dos estudantes com deficiência, mas enriquece todo o ambiente educacional ao valorizar a diversidade como fonte de aprendizado e transformação.

As políticas estruturais são essenciais para criar as bases de um Ensino Superior realmente inclusivo e apto a garantir que todos os discentes, independentemente de suas condições, tenham acesso pleno ao aprendizado. Segundo Franco, Silva e Torisu (2018), iniciativas como o Núcleo de Educação Inclusiva (NEI), como o instituído

na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), representam avanços nessa direção. Esse núcleo desempenha um papel fundamental ao propor o Plano de Desenvolvimento Inclusivo (PDIIn), que visa a identificar e atender às necessidades dos estudantes com deficiência, por meio de um trabalho conjunto entre professores, colegiados e outros setores da universidade. Além disso, também oferecem suporte por meio de tecnologias assistivas e adaptações pedagógicas, promovendo autonomia e inclusão social aos alunos, ações que tornam essas práticas um exemplo de inovação pedagógica inclusiva.

Para que essas iniciativas se consolidem como políticas permanentes, é essencial que haja comprometimento institucional com investimentos adequados e articulação intersetorial. A ausência de infraestrutura acessível, a falta de suporte técnico e as limitações financeiras ainda são desafios recorrentes no cenário educacional brasileiro. Nesse sentido, a integração das TAs, aliada ao fortalecimento da formação docente e de políticas públicas coordenadas, é fundamental para superar as barreiras estruturais e garantir um atendimento de qualidade aos estudantes com necessidades específicas (Galasso; Poloni, 2025).

Outro ponto relevante é a adoção de modelos pedagógicos como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe a criação de ambientes educacionais acessíveis desde seu planejamento inicial, evitando adaptações pontuais e segregadoras. Essa abordagem é eficaz não apenas para atender a estudantes com deficiência, mas também para criar uma cultura organizacional que

valorize a diversidade humana como um todo. Para que essas políticas se tornem realidade, é necessário um esforço coletivo das universidades e do Estado, garantindo que a inclusão não seja vista como um adendo às práticas institucionais existentes, mas como parte integrante do sistema educacional.

Dessa forma, a formação docente sob uma perspectiva inclusiva exige mais do que ações pontuais, requer políticas estruturais sólidas que impulsionam uma transformação cultural e institucional profunda. Somente assim será possível garantir equidade no acesso, na permanência e no sucesso acadêmico, consolidando um Ensino Superior mais democrático, acessível e comprometido com uma educação de qualidade. Nesse contexto, a inclusão se alinha diretamente à busca por inovação, transformando a Educação Superior em um espaço que fomenta criatividade, diversidade e transformação social.

### ***Política estrutural de atendimento aos estudantes com deficiência na Educação Superior***

A evolução das políticas públicas brasileiras direcionadas à educação inclusiva tem se construído ao longo do tempo, enfrentando desafios ao longo de sua implementação. Compreendendo o acesso à educação como um direito fundamental das pessoas com deficiência, a legislação no país tem avançado ao valorizar a diversidade como um princípio norteador para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e transformador.

Essa abordagem rompe com a visão homogeneizadora e busca assegurar garantir a criação de mecanismos institucionais capazes de atender às demandas específicas dos estudantes que fazem parte do público-alvo da educação especial. O foco está na promoção da igualdade e da equidade e na superação de barreiras culturais e estruturais que dificultam a inclusão.

Rua (2009) ressalta que as políticas públicas podem se desenvolver em ambientes tensos caracterizados por relações de poder e assimetria entre agentes do Estado e sociedade de modo geral. Assim, a autora defende que a forma de lidar com este cenário complexo seja através da adoção do ciclo de políticas, que, segundo a autora (Rua, 2009), prevê fases caracterizadas: pela “formação de agenda”; pela “formação de alternativas”; pela implementação das decisões e adoção de estratégias administrativas; e pela avaliação (com critérios estabelecidos).

Pelo exposto, as políticas públicas se configuram como instrumentos de promoção de direitos e desempenham um papel essencial nesse contexto. Elas não apenas organizam iniciativas voltadas à redução de desigualdades, mas também têm a responsabilidade de reparar injustiças históricas, incorporando princípios de redistribuição de oportunidades e valorização da diversidade humana.

A inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior vai além do cumprimento das normas legais, representando um compromisso com a construção de um ambiente acadêmico enriquecido pela diversidade. Essa missão, contudo, requer esforços coordenados

e ações articuladas por parte das IES. Para ter um impacto mais significativo, as políticas devem ultrapassar o objetivo inicial de garantir o acesso e concentrar-se também na permanência e no sucesso acadêmico desses estudantes. Nesse sentido, é essencial eliminar barreiras pedagógicas, comunicacionais e arquitetônicas, promovendo transformações práticas que melhorem a vivência acadêmica.

Em um cenário de ampliação da educação inclusiva, medidas históricas como o programa Incluir e legislações voltadas para a acessibilidade nas IES, como o Decreto nº 7.611/2011 e outras normativas, desempenharam um papel fundamental. Essas iniciativas não apenas trouxeram a inclusão para o centro das discussões educacionais, mas também estruturaram mecanismos institucionais que orientam e fortalecem as práticas inclusivas. Esses avanços refletem uma compreensão mais profunda de que a inclusão ultrapassa o mero cumprimento de exigências legais; ela é um compromisso ético, social e político, com o poder de transformar tanto as instituições quanto as perspectivas de vida dos estudantes.

Essa evolução não se limita ao ingresso de estudantes com deficiência, mas amplia o debate para a necessidade de criar condições que garantam sua permanência e desenvolvimento pleno nos espaços acadêmicos. A inclusão nesse contexto simboliza uma forma de redistribuição de direitos ao mesmo tempo que promove o reconhecimento da diversidade como uma riqueza para as instituições de ensino. Políticas públicas e programas têm sido desenvolvidos não apenas para dar visibilidade

à inclusão, mas também para alinhar esse processo à inovação pedagógica, incentivando práticas mais equitativas e efetivas.

Dentre as políticas públicas existentes que oferecem suporte significativo a estudantes com deficiência, destacam-se as seguintes iniciativas: a) a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituída pela Lei nº 14.914/2024; o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (Decreto nº 7.612/2011); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); o Decreto nº 6.949/2009 – Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; o programa Incluir (2005); o Decreto nº 5.296/2004; e a Lei nº 10.098/2000 – Acessibilidade no Ensino.

A PNAES, instituída pela Lei nº 14.914/2024, tem como objetivo principal garantir a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes com baixa renda nas IFES e de educação profissional e tecnológica. Além de promover assistência aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a política também inclui ações voltadas para a acessibilidade de pessoas com deficiência, consolidando um compromisso com a inclusão e a equidade no ambiente acadêmico.

Entre as iniciativas contempladas nessa política supracitada, destaca-se o programa Incluir (2005), relacionado à acessibilidade, que incentiva a criação de núcleos de acessibilidade nas instituições de ensino para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e comunicacionais. A lei também prevê suporte financeiro através da

Bolsa Permanência, destinada a estudantes com dificuldades econômicas, e iniciativas para garantir segurança alimentar, moradia digna e assistência à saúde mental. Adicionalmente, a PNAES promove ações que facilitam a mobilidade dos estudantes e apoia aqueles que possuem filhos pequenos, oferecendo infraestrutura adequada para atender às suas necessidades.

O programa Incluir (2005) tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação dos Núcleos de Acessibilidade (NA) nas IFES. Esses núcleos são ferramentas-chave para eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais, promovendo o acesso pleno às atividades acadêmicas. Além disso, o programa incentiva o uso de TAs e metodologias inclusivas, contribuindo para melhorar os processos de ensino-aprendizagem.

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite foi criado pelo Decreto nº 7.612/2011 e relançado em 2023. Este plano articula ações em quatro eixos principais: educação, saúde, inclusão social e acessibilidade. No âmbito educacional, foca na remoção de barreiras que dificultam a permanência acadêmica, além de investir no fortalecimento de políticas que promovam o sucesso educacional de estudantes com deficiência.

O Decreto nº 6.949/2009 contempla em seu inteiro teor o texto final da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Com força de Emenda Constitucional, este decreto solidifica o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Ele

estabelece a obrigação de proporcionar “adaptações razoáveis” e suporte individualizado para estudantes com deficiência. Esse marco enfatiza a criação de ambientes que promovam o respeito às diferenças e a inclusão plena no espaço acadêmico.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) representa um marco da inclusão educacional que orienta todos os níveis de ensino, incluindo a Educação Superior. Essa política preconiza sistemas educacionais inclusivos estruturados de modo a garantir condições de acesso, permanência e participação dos estudantes com deficiência. A política recomenda a adaptação de materiais didáticos, a formação continuada de docentes em práticas inclusivas e a reorganização curricular para contemplar a diversidade.

O Decreto nº 5.296/2004 e a Lei nº 10.098/2000 referem-se à Acessibilidade no Ensino e criam regulamentações que tratam diretamente da acessibilidade física e comunicacional. Elas determinam padrões para a remoção de barreiras arquitetônicas e para assegurar uma comunicação acessível dentro das instituições de ensino, criando espaços e interações mais inclusivas para estudantes com deficiência.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) incorpora a avaliação das condições de acessibilidade das IES como critério em suas análises. Ao priorizar a acessibilidade nos processos avaliativos, o sistema reflete o comprometimento em manter a inclusão como um diferencial acadêmico, incentivando a inovação e a adaptação contínua das instituições.

Essas iniciativas, articuladas entre si, revelam o esforço das políticas públicas em transformar a Educação Superior em um espaço equitativo, que respeite a diversidade e garanta oportunidades para todos os estudantes, construindo um ambiente que promova autonomia, participação ativa e sucesso acadêmico.

A permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior exige mais do que suporte material; é necessário repensar profundamente as práticas pedagógicas tradicionais. Nesse contexto, a inovação pedagógica surge como elemento central, priorizando abordagens que reconheçam e valorizem a diversidade. Essas ações não apenas garantem a inclusão desses alunos, mas também enriquecem a vivência acadêmica de toda a comunidade universitária, reforçando os benefícios abrangentes de um sistema inclusivo.

A efetivação de uma educação inclusiva na Educação Superior no Brasil requer políticas intersetoriais que integrem todos os aspectos do processo educacional. Ao assegurar condições de permanência para pessoas com deficiência, avança na construção de um sistema universitário fundamentado na diversidade humana. A articulação entre diretrizes legais e práticas pedagógicas inovadoras transforma a universidade em um espaço democrático, capaz de formar profissionais qualificados para atuar em uma sociedade plural, justa e inclusiva.

A reflexão sobre essas iniciativas, à luz das políticas públicas, evidencia a necessidade de colaboração entre Estado, sociedade e IES. Exemplos como: o

estímulo à organização de coletivos, a criação de núcleos de acessibilidade, a formação continuada de docentes e o uso de ferramentas que favoreçam a permanência de estudantes com deficiência mostram como a educação é instrumento potente de transformação social. Construir um modelo verdadeiramente inclusivo vai além de garantir o acesso inicial: é preciso estruturar condições que promovam a autonomia, a participação equitativa e o protagonismo desses estudantes em todos os espaços acadêmicos.

### **Considerações finais**

Este trabalho destacou a importância da inovação pedagógica na Educação Superior, evidenciando os eixos centrais para efetivar a inclusão e promoção da equidade no ambiente acadêmico. No entanto, para que esse potencial se realize plenamente, é essencial superar práticas excludentes e investir em mudanças profundas que transcendam o mero uso de tecnologias. Enfatizou-se que a inovação não reside apenas na adoção de tecnologias, mas na criação de estratégias que promovam transformações profundas nos aspectos culturais, pedagógicos e estruturais das instituições de ensino.

Um dos eixos centrais dessas mudanças, a acessibilidade metodológica foi apresentada como um fator indispensável para garantir o acesso, a permanência e o êxito de grupos historicamente marginalizados, especialmente pessoas com deficiência. Rever métodos de ensino, desconstruir posturas capacitistas e adotar práticas

educacionais intencionais são ações fundamentais nesse processo. Além disso, refletiu-se sobre o papel estratégico das políticas públicas e da formação docente continuada na promoção de ambientes mais inclusivos e atentos às demandas da diversidade. Nesse contexto, o protagonismo estudantil e a formação continuada de professores emergem como elementos indispensáveis, reforçando a necessidade de envolver os estudantes como agentes ativos na construção de um ambiente acadêmico inclusivo e de preparar educadores para lidar com a diversidade e os desafios da educação contemporânea.

Por fim, a Educação Superior deve continuar a afirmar seu compromisso como lócus de excelência na produção do conhecimento, integrando acessibilidade e inovação de forma ampla e estruturada. Ao consolidar-se como espaço verdadeiramente inclusivo, acessível e transformador, pode não apenas formar profissionais preparados para a complexidade da sociedade contemporânea, mas também abrir caminhos para a construção de um futuro mais equitativo e integrado, em que a diversidade seja vista como riqueza essencial na busca por excelência acadêmica e social.

## Referências

ALMEIDA, W. C.; SOUZA, I. M. S.; CORDEIRO, K. M. Inovação pedagógica e tecnológica na perspectiva da inclusão. *Anais CIET*: Horizonte, São Carlos, v. 7, n. 1, 2024. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/2799>. Acesso em: 8 set. 2025.

AQUINO, S. S.; AGUIAR, A. L. O. Nada sobre nós sem nós: movimentos sociais à luz das pessoas com deficiência. *Revista Incluir*, Mossoró, v. 2, n. 2, p. 315-318, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/includere/article/view/6090>. Acesso em: 6 ago. 2025.

BERTOLDO, H. L.; SALTO, F.; MILL, D. Tecnologia. In: MILL, D. (org.). *Dicionário crítico de educação e tecnologias e educação a distância*. Campinas: Papyrus, 2018. p. 617-625.

BRASIL. *Censo da Educação Superior 2023*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 5 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 5 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das

Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l6949.htm). Acesso em: 6 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 5 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 29

dez. 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm). Acesso em: 26 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 jul. 2024b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm). Acesso em: 5 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Programa Incluir: acessibilidade na educação superior*. Brasília, DF: MEC/SESu, 2005.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CARVALHO-FREITAS, M. N.; TETTE, R. P. G.; GOMES, R. P.; RONGETTA, L. F.; DELA-SÁVIA, J. Universidade e coletivos: a organização de pessoas com deficiência na luta pelos seus direitos. *Psicologia Política*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 210-226, 2023. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S-1519-549X2023000100210](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-1519-549X2023000100210). Acesso em: 10 ago. 2025.

FRANCO, M. A. M.; SILVA, M. M.; TORISU, E. M. Inclusão e inovação pedagógica: políticas e práticas de formação

no ensino superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. esp. 2, p. 1320-1333, 2018. DOI: 10.21723/riav.13.n esp 2.set 2018.11646. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11646>. Acesso em: 8 set. 2025.

GALANTE, K. C. R.; PEREIRA, M. A importância da inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação nas práticas pedagógicas atuais. *Anais do CIET: EnPED: 2020*, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1174>. Acesso em: 8 set. 2025.

GALASSO, B. J. B.; POLONI, P. K. I. Formação docente para a educação inclusiva: inovação, tecnologias assistivas e desafios no ensino superior. *Caderno Pedagógico*, Curitiba, v. 22, n. 7, e16290, 2025. DOI: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n7-136>.

LEITE, D.; GENRO, M. E. H.; BRAGA, A. M. S. Inovações pedagógicas e demandas ao docente na universidade. In: LEITE, D.; GENRO, M. E. H.; BRAGA, A. M. S. (org.). *Inovações e pedagogia universitária*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 19-39.

MIORANDO, B. S.; LEITE, D. Dimensões do engajamento estudantil para o contexto brasileiro: a emergência política da participação para a inovação pedagógica na Educação Superior. *Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 170-187, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2018.2.31563>. Acesso em: 5 ago. 2025.

RUA, M. G. *Políticas públicas*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração; UFSC; Brasília, DF: Capes: UAB, 2009.

SGUISSARDI, V. (org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.  
<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-000-8/cap3>

SOUZA, A. V. P.; OLIVEIRA, V. M. Coletivo de pessoas com necessidades educacionais específicas na UFRRJ: narrativas emancipatórias. *Revista Valore*, Volta Redonda, v. 5, p. 93-109, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22408/reva50202040493-109>.

WAGNER, F.; CUNHA, M. I. Oito assertivas de inovação pedagógica na Educação Superior. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 32, n. 106, p. 27-41, 2019. Disponível em: <https://www.abmes.org.br>. Acesso em: 5 ago. 2025.

## **4 TECNOLOGIAS DIGITAIS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR ALINHADAS A CIÊNCIA ABERTA**

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-000-8/cap4>

### **KARLA ANGÉLICA SILVA DO NASCIMENTO**

Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [karla.angelica@uece.br](mailto:karla.angelica@uece.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6103-2397>

### **APARECIDA MARIA COSTA DE ALBUQUERQUE**

Professora da rede municipal de educação de Fortaleza, Ceará.

E-mail: [aparecida.maria@aluno.uece.br](mailto:aparecida.maria@aluno.uece.br)

### **LIA MACHADO FIUZA FIALHO**

Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [lia.fialho@uece.br](mailto:lia.fialho@uece.br)

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0393-9892>

### **MARIA APARECIDA ALVES DA COSTA**

Professora do Instituto Federal de Educação (IFCE).

E-mail: [mariapedagoga99@gmail.com](mailto:mariapedagoga99@gmail.com)

### **HECTOR MAGAÑA VARGA**

Professor associado da Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.

E-mail: [hmv@unam.mx](mailto:hmv@unam.mx)

## Introdução



integração das tecnologias digitais no ensino superior tem se configurado como um vetor transformador e inovador, alterando significativamente os formatos tradicionais de ensino, os processos de aprendizado e as dinâmicas institucionais. Essa transformação educacional é impulsionada pela emergência de tecnologias digitais avançadas que remodelam o cenário acadêmico, tornando o ensino mais interativo, personalizado e alinhado com as demandas contemporâneas (Teixeira; Oliveira, 2021).

Nos últimos anos, pesquisas têm demonstrado que a adoção de ferramentas digitais no ensino superior não se restringe à mera substituição de métodos convencionais, mas implica uma reconfiguração profunda das práticas pedagógicas, das relações entre docentes e discentes e dos modelos institucionais de gestão acadêmica (Fialho; Neves; Nascimento, 2024a, 2024b; Mororó *et al.*, 2023; Nascimento *et al.*, 2024; Oliveira *et al.*, 2024; Sapargaliyeva *et al.*, 2023; Souza *et al.*, 2024). Essa mudança é caracterizada pela ampliação do acesso a recursos, pela

facilitação da comunicação e pela construção de experiências de aprendizagem mais dinâmicas, que favorecem a autonomia e o engajamento estudantil.

A adoção de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais requer o desenvolvimento de novas competências docentes, com ênfase no domínio de ferramentas educacionais e na habilidade de integrá-las, de maneira crítica e criativa, ao planejamento e à execução das atividades de ensino (Drumond; Méxas; Meza, 2025). Esses estudos indicam que, embora haja um avanço na utilização de recursos digitais, persiste uma lacuna significativa na formação continuada dos professores, o que impacta diretamente a qualidade das experiências de aprendizagem.

Além disso, a utilização de tecnologias digitais no ensino superior está intrinsecamente ligada à necessidade de responder a um ambiente acadêmico cada vez mais diverso e globalizado (Almeida *et al.*, 2022). Ambientes virtuais de aprendizagem, recursos multimídia e metodologias híbridas contribuem para superar barreiras geográficas e temporais, permitindo que estudantes de diferentes contextos tenham acesso a oportunidades formativas mais inclusivas e adaptadas às suas realidades.

Contudo, a integração dessas tecnologias na educação superior apresenta desafios. Entre eles, destacam-se as desigualdades no seu acesso, a sobrecarga de trabalho docente, as questões relacionadas à segurança e à privacidade de dados, bem como a necessidade de repensar modelos avaliativos para contextos virtuais e híbridos

(Salles; Magalhães; Veiga, 2025). Tais desafios demandam respostas institucionais estratégicas, que envolvam investimentos em infraestrutura, políticas de inclusão digital e suporte pedagógico contínuo.

Outro aspecto relevante, conforme Sapargaliyeva *et al.* (2021), é a transformação do papel do estudante no processo educativo. Em ambientes tecnologicamente enriquecidos, espera-se que o discente assuma uma postura mais ativa, explorando múltiplas fontes de informação, desenvolvendo competências digitais e colaborando em redes de aprendizagem. Essa mudança de paradigma sobre o papel do aluno para fomentar aprendizagem significativa implica repensar o próprio conceito de ensino, que passa da lógica transmissiva para a participativa e construtiva. Para Heggler, Szmoski e Miquelin (2025), essa postura ativa, sustentada por ambientes digitais, encontra um aliado poderoso na inteligência artificial (IA), capaz de potencializar a personalização e o acompanhamento individualizado.

A personalização da aprendizagem, favorecida pela IA, emerge como um dos avanços mais promissores no ensino superior na atualidade de maneira ética e responsável. Esses recursos permitem identificar padrões de desempenho, adaptar conteúdos às necessidades individuais e fornecer *feedback* em tempo real, promovendo trajetórias formativas mais alinhadas às competências e interesses de cada estudante (Heggler; Szmoski; Miquelin, 2025). Contudo, à medida que essas soluções se consolidam, cresce a necessidade de refletir sobre seus impactos na experiência educacional mais ampla,

especialmente no que diz respeito às interações humanas que sustentam o processo de aprendizagem.

Essa integração tecnológica requer um olhar atento para as dimensões humanas da educação, por exemplo: mediação pedagógica, aprendizagem colaborativa e contextualização social e cultural. Embora as plataformas digitais ampliem as possibilidades de interação, o contato humano, a orientação docente e a construção coletiva permanecem como elementos insubstituíveis para a formação integral do estudante (Mororó *et al.*, 2023). O desafio, portanto, é encontrar um equilíbrio que una inovação pedagógica e tecnológica com essas dimensões, garantindo que o potencial da IA se converta em oportunidades efetivas de aprendizagem com sentido, e não apenas em eficiência operacional.

Nesse contexto, a promoção da Ciência Aberta no ensino superior configura-se como um elemento estratégico para fortalecer essas dimensões. A Ciência Aberta, ao enfatizar a transparência e o compartilhamento de dados, resultados e práticas acadêmicas em diálogo com a comunidade, amplia o potencial das tecnologias digitais como ferramentas não apenas de ensino, mas também de colaboração e democratização do conhecimento.

Diante disso, as associações científicas desempenham papel fundamental nesse processo, ao promoverem políticas, diretrizes e redes colaborativas que incentivem a adoção de princípios de abertura, contribuindo para a construção de uma cultura acadêmica mais inclusiva e inovadora. Segundo Brandão (2023), essas associações têm atuado como fóruns de discussão pública de

temas científicos e tecnológicos, buscando estabelecer a ciência como árbitra do conhecimento e mediadora dos saberes sociais e técnicos.

As articulações entre Ciência Aberta e inovação pedagógica no uso de tecnologia digital, impulsionadas pelas associações científicas, também favorecem a criação de ambientes de aprendizagem que transcendem os muros das universidades, integrando diferentes atores sociais e ampliando o impacto do conhecimento produzido. Segundo Drumond, Méxas e Meza (2025), plataformas abertas, repositórios digitais e recursos educacionais abertos (REA) permitem que estudantes, professores e pesquisadores tenham acesso irrestrito a conteúdos atualizados e relevantes, promovendo a interdisciplinaridade e a cocriação do saber.

As tecnologias digitais não apenas viabilizam a inovação pedagógica no ensino superior, mas também operam como catalisadoras da transformação institucional necessária para que os princípios da Ciência Aberta sejam plenamente incorporados às práticas acadêmicas. Cardoso *et al.* (2023), contudo, ressaltam que essa convergência exige uma reflexão crítica e um planejamento estratégico que envolva docentes, discentes, gestores e associações científicas, visando a um ecossistema educacional conectado, colaborativo e comprometido com o avanço social por meio do conhecimento compartilhado.

Nessa perspectiva, este capítulo tem como objetivo discutir como as tecnologias digitais impulsionam a inovação pedagógica no ensino superior, ressaltando as conexões e articulações com os princípios e práticas da

Ciência Aberta. O capítulo discute a contextualização da inovação pedagógica no ensino superior, em seguida apresenta os vetores de transformação pedagógica, integrando a Ciência Aberta, tecnologias digitais no ensino superior e associações científicas, dando importância a uma educação alinhada às demandas contemporâneas de transparência, acesso aberto ao conhecimento e desenvolvimento sustentável.

Essas articulações representam uma oportunidade única para o ensino superior se reposicionar como agente ativo de transformação social, científica e cultural, reafirmando seu compromisso com a formação de cidadãos críticos, éticos e preparados para os desafios do século XXI.

### **Contextualização da inovação pedagógica no ensino superior**

A inovação pedagógica no ensino superior, segundo Panzarani (2021), ocorre em um momento histórico marcado pela quarta revolução científica e tecnológica, que vem reformulando os processos de ensino e aprendizagem (Educação 4.0). Essa revolução, no entanto, tem se deparado com desafios estruturais na América Latina, região cuja trajetória histórica de subordinação econômica e científica limitou sua capacidade de incorporar verdadeiramente a ciência e tecnologia como ferramentas de desenvolvimento social. Essas desigualdades reforçam a urgência de articular tecnologias digitais, Ciência Aberta e associações científicas para tornar a

inovação educativa não apenas possível, mas estratégica e transformadora no contexto latino-americano.

Nesse sentido, compreender o conceito de inovação pedagógica exige ir além da mera adoção de novas metodologias ou ferramentas. Trata-se de reconhecer que, no contexto latino-americano, essas inovações precisam responder a desafios estruturais e promover inclusão, equidade e desenvolvimento social. É nesse marco que o documento da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) define a inovação pedagógica no ensino superior como a introdução de práticas, métodos, estratégias e recursos educacionais capazes de gerar transformações significativas na aprendizagem (Almeida *et al.*, 2023).

Essas inovações buscam melhorar a qualidade do ensino, favorecer a aprendizagem ativa, desenvolver competências críticas e digitais nos estudantes e alinhar o currículo às necessidades contemporâneas e sociais, estimulando a participação, a autonomia e a inclusão no ambiente acadêmico.

No âmbito universitário, para Salles, Magalhães e Veiga (2025), este conceito refere-se à incorporação de métodos, estratégias e recursos inovadores que visam a potencializar o ensino e a aprendizagem na educação superior. A tecnologia surge como instrumento essencial nesse processo, proporcionando modelos pedagógicos que transcendem a mera transmissão de conteúdo, haja vista que o uso tradicional dessas tecnologias, muitas vezes restrito à apresentação de *slides* e vídeos, precisa evoluir para práticas que promovam efetivamente a

interatividade, a personalização do ensino e o protagonismo do aluno.

Ainda segundo os autores, a concepção de inovação deve enfatizar uma mudança cultural profunda, na qual os papéis do professor e do aluno são repensados, promovendo uma pedagogia que integra tecnologia e conhecimento de maneira crítica e reflexiva (Salles; Magalhães; Veiga, 2025). Essa perspectiva contribui para a construção de uma educação superior mais inclusiva, flexível e alinhada com as demandas contemporâneas de formação.

Pesquisas recentes apontam que as instituições de ensino superior que conseguem integrar tecnologias de forma estratégica tendem a apresentar melhores índices de satisfação estudantil, maior retenção dos alunos e desempenho acadêmico majorado (Nascimento *et al.*, 2024; Oliveira *et al.*, 2024; Pinto; Leite, 2020; Sapargaliyeva *et al.*, 2023; Sarquis; Nascimento, 2023; Souza *et al.*, 2024). Esse resultado reforça a importância de políticas institucionais que incentivem a inovação pedagógica, estimulem a experimentação metodológica e ofereçam suporte técnico-pedagógico contínuo aos docentes.

A inovação tecnológica no ensino superior, portanto, configura-se como um fenômeno multifacetado que transcende a simples incorporação de ferramentas digitais em processos educativos. Trata-se de um movimento que transforma práticas pedagógicas, relações institucionais e modelos de gestão acadêmica, alinhando-se às demandas sociais contemporâneas por uma educação mais acessível e inclusiva (Salles; Magalhães; Veiga,

2025). A inovação tecnológica, contudo, está intrinsecamente relacionada à cultura institucional e à capacidade das universidades em adotar uma visão estratégica que valorize a experimentação, a colaboração e a interdisciplinaridade. As lideranças acadêmicas desempenham papel fundamental nesse processo, fomentando ambientes propícios à inovação e à construção coletiva do conhecimento (Souza *et al.*, 2024).

As tecnologias que vêm ganhando destaque incluem: a) IA e aprendizado de máquina: plataformas que personalizam o aprendizado ao adaptar conteúdos e atividades ao perfil e desempenho de cada estudante, além de assistentes virtuais que ampliam o suporte ao aluno 24 horas por dia; b) realidade virtual (VR) e realidade aumentada (RA): ambientes imersivos e interativos que permitem a exploração prática e visualização tridimensional de conceitos complexos, potencializando o aprendizado experiencial e multissensorial; c) plataformas de gestão de aprendizagem (LMS): ferramentas como Canvas e Moodle, que centralizam recursos educacionais, facilitam a comunicação e possibilitam o ensino híbrido e remoto; e d) internet das coisas (IoT): sensores e dispositivos integrados que otimizam a infraestrutura dos *campi* universitários e viabilizam aulas mais interativas com *feedback* em tempo real. A seguir, cada tecnologia será mais bem discutida.

Para Fadel *et al.* (2024), a inovação pedagógica impulsionada pela IA deve ser acompanhada por um compromisso ético e humanista. Os autores destacam dimensões essenciais para transformar o processo educativo,

como o protagonismo estudantil, que incentiva a autonomia e o empoderamento dos alunos na construção do próprio conhecimento; a personalização do aprendizado, possibilitada pela IA, que adapta conteúdos e ritmos às necessidades individuais; e a integração crítica das tecnologias digitais, que promove o desenvolvimento do pensamento reflexivo e ético diante das ferramentas tecnológicas.

Essas dimensões se articulam para formar um ambiente educacional mais inclusivo, dinâmico e centrado no estudante, onde a IA atua como um catalisador para ampliar oportunidades de aprendizagem e estimular a criatividade, a colaboração e a responsabilidade no uso da tecnologia, enquanto recursos como a RV e a RA ampliam essa personalização ao oferecer ambientes imersivos e adaptativos.

Segundo Nascimento e Marques (2025), a RV e a RA proporcionam experiências imersivas que facilitam a compreensão e retenção do conhecimento, além de promoverem a inclusão ao adaptarem-se às necessidades diversas dos estudantes. A combinação da *gamificação* com a RV aumenta o engajamento e a motivação, tornando o aprendizado mais eficaz. A implementação dessas inovações, contudo, exige investimentos em infraestrutura e formação contínua dos docentes, que precisam desenvolver novas competências para integrar essas ferramentas ao processo pedagógico. A integração de tecnologias imersivas como RV e RA no ambiente educacional abre caminho para o uso de outras ferramentas digitais que também promovem a inovação pedagógica, como as LMS.

Nesse ecossistema digital, a *gamificação* e as LMS atuam como mediadores pedagógicos, promovendo *feedback* contínuo e incentivando a participação ativa. Conforme Rumazo *et al.* (2024), o uso da LMS Canvas promoveu um impacto significativo no desempenho, na motivação e na participação dos alunos. Isso se deve à filosofia de gestão dessas plataformas, que apresentam ferramentas eficazes para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, potencializando o engajamento e os resultados acadêmicos em diferentes áreas do conhecimento.

Outro estudo acerca das potencialidades da LMS revela que o Moodle facilita a organização das atividades acadêmicas, promove a interação entre estudantes e docentes e apoia a adoção de metodologias ativas e colaborativas (Marchi, 2024). A autora, contudo, enfatiza que o uso eficaz do Moodle depende de formação contínua dos professores e suporte institucional adequado, que são essenciais para maximizar os benefícios educacionais. Isso porque o Moodle, quando explorado adequadamente, pode contribuir significativamente para o engajamento, autonomia e desempenho acadêmico dos estudantes, redundando em melhores índices de satisfação e retenção nas instituições de ensino superior brasileiras.

Por último, mas não menos importante, a IoT, segundo Rocha (2023), tem potencial para transformar a educação ao criar ambientes de aprendizagem mais inteligentes e personalizados, onde sensores e dispositivos conectados permitem o acompanhamento em tempo real do desempenho dos estudantes, possibilitando

intervenções pedagógicas mais eficazes. Isso porque a expansão da conectividade e a interoperabilidade entre diferentes tecnologias favorecem a integração de recursos educacionais variados, promovendo metodologias ativas que estimulam a colaboração e o aprendizado prático.

Rocha (2023), entretanto, ressalta que o avanço da IoT também traz desafios relacionados à segurança e privacidade dos dados, exigindo o desenvolvimento de políticas e tecnologias que garantam a proteção das informações. Essa inovação tecnológica amparada pela tecnologia protetiva pode contribuir para a inclusão digital, democratizando o acesso a ferramentas educacionais de qualidade, especialmente em contextos menos favorecidos, o que aponta para um futuro promissor na reconfiguração do ensino superior (Nascimento *et al.*, 2024).

Além dessas possibilidades, existe a *microlearning*, que envolve diferentes tecnologias. O estudo de Jahnke *et al.* (2020) mostra que a *microlearning* é a abordagem caracterizada pela oferta de conteúdos curtos, direcionados e acessíveis por dispositivos móveis. Ela favorece a autonomia, autorregulação e engajamento ativo dos estudantes, articulando-se com a *flipped classroom*, traduzido ao português como aula invertida. Para os autores, essa abordagem se integra de maneira sinérgica a outras tecnologias emergentes, como sistemas baseados na IA, RV, AR e LMS, ampliando a capacidade de personalização, a imersão nos conteúdos e a flexibilidade de acesso. Tal combinação não apenas potencializa a aprendizagem,

como também reforça a inclusão e a democratização do conhecimento, princípios centrais à Ciência Aberta.

Além de potencializar práticas inovadoras, a utilização dessas tecnologias no ensino superior integradas aos princípios da Ciência Aberta demanda um compromisso ético pautado pela transparência no uso dos dados, pela mitigação de vieses algorítmicos e pela garantia de acesso equitativo aos recursos tecnológicos.

Os estudos citados em tela evidenciam que diferentes tecnologias, quando aplicadas de forma responsável, permitem que a educação se torne mais responsiva às demandas contemporâneas. Nesse cenário, é possível destacar quatro dimensões centrais:

- Personalização da aprendizagem, que adapta conteúdos, ritmos e estratégias pedagógicas diferentes às características individuais dos discentes. Recursos como RV, RA e LMS identificam padrões de desempenho, ajustam a complexidade das tarefas e fornecem *feedback* imediato, promovendo trajetórias formativas mais alinhadas às competências e interesses de cada discente (Hegglar; Szmoski; Miquelin, 2025).
- Aprendizagem ativa e colaborativa, que se utiliza de ferramentas digitais, como plataformas interativas, fóruns virtuais, quadros colaborativos e simulações, a qual cria ambientes propícios à interação contínua entre alunos e professores. Essas práticas incentivam metodologias como a *flipped classroom*, a aprendizagem baseada em

problemas (PBL) e a aprendizagem por projetos, estimulando o protagonismo estudantil, o debate crítico e a resolução coletiva de desafios (Nascimento *et al.*, 2024).

- Flexibilidade e acessibilidade disponibilizadas nas modalidades híbridas e a distância, apoiadas por videoconferências, ambientes virtuais e recursos de RV/RA, que rompem barreiras de tempo e espaço, expandindo o acesso à educação para além dos limites geográficos e temporais tradicionais. Isso favorece a inclusão de estudantes com restrições de deslocamento, limitações físicas ou compromissos profissionais, sem perda de qualidade formativa (Nascimento; Marques, 2025; Souza *et al.*, 2024).
- Desenvolvimento de competências para o século XXI, que, no uso de tecnologias educacionais, não apenas potencializa o aprendizado de conteúdos acadêmicos, mas também promove habilidades essenciais para o mundo contemporâneo, como pensamento crítico, criatividade, autonomia, colaboração e letramento digital. Modelos como o *microlearning* (Fialho; Neves; Nascimento, 2024b), integrados à IA, RV/RA e LMS, oferecem conteúdos curtos, dinâmicos e personalizados, otimizando a retenção do conhecimento e a aplicabilidade prática no cotidiano profissional.

Assim, mais do que a simples adoção de recursos tecnológicos, o desafio reside em integrá-los de maneira

coerente e crítica, alinhando-os aos princípios de inovação pedagógica e às diretrizes da Ciência Aberta, que preconiza transparência, colaboração e democratização do conhecimento.

### **Vetores de transformação pedagógica: Ciência Aberta e tecnologias digitais no ensino superior e nas associações científicas**

A Ciência Aberta constitui-se de um movimento estruturado, de raízes históricas que também remontam à filosofia de *software* livre, acesso aberto e compartilhamento de dados (Cardoso *et al.*, 2025). Longe de se restringir a uma tendência recente, trata-se de uma reconfiguração profunda das formas de produzir, comunicar e utilizar o conhecimento, fundada em valores como transparência, colaboração e acesso universal. Esses princípios, quando incorporados ao ensino, criam condições para uma aprendizagem mais participativa e para a coautoria de saberes, elementos centrais às propostas de inovação pedagógica no ensino superior.

Essa Ciência propõe uma mudança cultural na produção e circulação do saber, defendendo que dados, métodos, resultados e recursos educacionais sejam livremente acessíveis e reutilizáveis (Unesco, 2021, 2022). Ao ser aplicada no campo pedagógico com o uso de tecnologias digitais, ela rompe barreiras tradicionais de acesso à informação e estimula docentes e estudantes para atuarem não apenas como consumidores, mas também como produtores e disseminadores de conhecimento.

Dessa forma, essas tecnologias desempenham papel decisivo nesse processo, funcionando como infraestrutura e meio para concretizar os ideais da Ciência Aberta, por exemplo: ambientes virtuais colaborativos, repositórios abertos, ferramentas de videoconferência, redes sociais acadêmicas e aplicações baseadas em IA, aspectos que potencializam a concretização dos princípios da Ciência Aberta ao ampliar o alcance, a interatividade e a personalização das práticas educativas.

Nessa perspectiva, a inovação pedagógica não se reduz à adoção de novos recursos tecnológicos, mas envolve a integração intencional de práticas abertas e colaborativas que promovam engajamento discente, interdisciplinaridade e aprendizagem ativa (Nascimento; Castro Filho, 2020). Uma evidência desse processo é o uso de metodologias como PBL e *gamificação*, articuladas com repositórios de dados e recursos educacionais abertos, que permitem aos estudantes explorarem, criarem e compartilharem conhecimento em redes globais.

Essa convergência também favorece a democratização do acesso à educação de qualidade. Em caso análogo, Cardoso *et al.* (2023), em seu estudo, citam as plataformas abertas ofertadas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) como recursos que tornam a educação de alta qualidade e acessível a todos. Elas permitem que materiais, cursos e eventos ultrapassem fronteiras institucionais e geográficas, alcançando públicos diversos e estimulando a inclusão acadêmica. Essas iniciativas fundamentadas em Ciência Aberta ampliam significativamente a participação discente e

o alcance social, pois demonstram como essas estratégias podem transformar a relação entre universidade e sociedade.

A implementação desse modelo, entretanto, enfrenta desafios. É necessário repensar políticas institucionais, superar resistências culturais, capacitar docentes e discentes para práticas abertas e garantir infraestrutura tecnológica adequada. Além disso, surgem questões éticas e jurídicas relacionadas à propriedade intelectual, privacidade e uso de dados que precisam ser enfrentadas de forma responsável (Fialho; Nascimento; Neves, 2024).

Dessa forma, a ética profissional deve ser compreendida como um pilar central para orientar a integração das tecnologias digitais e dos princípios da Ciência Aberta no ensino superior. Mais do que atender a exigências legais relacionadas à propriedade intelectual, à privacidade e ao uso de dados, ela implica o compromisso de cultivar valores como integridade, transparência, equidade e responsabilidade social na produção, no compartilhamento e na aplicação do conhecimento (Macedo; Caetano, 2020).

Universidades e associações científicas, como espaços de formação e de construção de saberes, carregam a responsabilidade de assegurar que as inovações pedagógicas não apenas acompanhem o avanço tecnológico, mas também contribuam para reduzir desigualdades e ampliar oportunidades. Para Macedo e Caetano (2020), alinhada à Ciência Aberta, a ética profissional se revela como uma prática viva e cotidiana, capaz de fortalecer a

confiança pública na ciência e de orientar seu papel na promoção de um desenvolvimento humano mais justo e sustentável.

Ao reconhecer a ética profissional como parte desse processo, compreende-se que sua presença orienta não apenas a forma como a tecnologia é utilizada, mas também como o conhecimento é produzido, compartilhado e aplicado em benefício coletivo. Essa perspectiva cria a base para compreender as dimensões que, articuladas, sustentam a integração entre Ciência Aberta, tecnologias digitais e inovação pedagógica no ensino superior, as quais serão apresentadas a seguir.

- *Ampliação do alcance e da colaboração pedagógica*: as associações científicas podem atuar como redes estruturadas de pesquisadores e educadores que potencializam o uso das tecnologias digitais para a construção de ambientes colaborativos e abertos (Brandão, 2023; Veiga, 2019). Essa articulação favorece a disseminação de práticas pedagógicas inovadoras para além dos limites de cursos ou instituições específicas, configurando redes amplas de aprendizagem que se alinham aos princípios da Ciência Aberta, os quais valorizam a transparência, a cooperação e o acesso universal ao conhecimento (Unesco, 2022). Dessa forma, tais associações podem impulsionar processos educacionais que transcendem o isolamento institucional e promovem a interconexão entre múltiplos atores do cenário acadêmico.

- *Mediação do conhecimento e ampliação do acesso educacional*: no papel de mediadoras entre a produção científica e o campo pedagógico, as associações podem facilitar o acesso a dados, metodologias e resultados científicos que podem ser incorporados em recursos educacionais digitais – como repositórios abertos, cursos *on-line* massivos (MOOCs) e LMS (Cardoso *et al.*, 2023; Nascimento; Fialho, 2020). Esse processo contribui para a atualização contínua dos conteúdos educacionais, promovendo materiais didáticos acessíveis, contextualizados e sensíveis às demandas sociais e tecnológicas contemporâneas, o que, por sua vez, fortalece a qualidade e a relevância do ensino superior.
- *Suporte à ética, transparência e responsabilidade na inovação pedagógica*: o engajamento das universidades com as associações científicas no movimento da Ciência Aberta reforça a necessidade de reflexão crítica sobre as dimensões éticas, jurídicas e sociais envolvidas na implementação das tecnologias digitais educacionais (Fialho; Nascimento; Neves, 2024; Unesco, 2021). Elas desempenham um papel fundamental na promoção do debate e na formulação de políticas que assegurem a proteção da privacidade, o uso responsável dos dados educacionais e a inclusão digital, elementos imprescindíveis para garantir que a inovação pedagógica seja sustentada por valores de justiça, equidade e respeito à diversidade.

- *Fomento à interdisciplinaridade e à aprendizagem ativa*: ao promoverem a colaboração entre diferentes campos do conhecimento e setores sociais, tanto as universidades quanto as associações científicas podem criar condições favoráveis para que as tecnologias digitais sejam integradas em práticas pedagógicas mais integradas, interdisciplinares e participativas (Rocha, 2023; Sapargaliyeva *et al.*, 2023). Essas condições fortalecem metodologias educacionais inovadoras como a aprendizagem baseada em projetos, a *gamificação* e a sala de aula invertida, que estimulam o protagonismo estudantil e o desenvolvimento de competências para o século XXI.
- *Fortalecimento da internacionalização e do protagonismo estudantil*: atuando em escala global, as associações científicas podem facilitar o intercâmbio de experiências e boas práticas, impulsionando a internacionalização do ensino superior e a inovação pedagógica pautada nos valores da Ciência Aberta (Brandão, 2023; Unesco, 2022). Além disso, contribuem para o engajamento ativo dos estudantes como coautores do conhecimento, promovendo o protagonismo discente e a construção coletiva do saber, elementos centrais para uma educação democrática, inclusiva e socialmente transformadora.

Assim, a articulação entre as universidades e as associações científicas pautadas nos princípios da Ciência

Aberta e amparadas pela utilização de tecnologias digitais constitui um campo fértil para inovações pedagógicas no ensino superior. Mais do que modernizar métodos, trata-se de construir ecossistemas de aprendizagem que sejam colaborativos, transparentes, inclusivos e socialmente relevantes; capazes de formar sujeitos críticos e participativos, preparados para atuar em uma sociedade baseada no conhecimento compartilhado.

### **Considerações finais: desafios e cenários futuros**

O objetivo deste capítulo foi discutir como as tecnologias digitais impulsionam a inovação pedagógica no ensino superior, ressaltando as conexões e articulações com os princípios e práticas da Ciência Aberta. Essa integração deve abrir caminhos para uma educação mais inclusiva, colaborativa e alinhada às demandas contemporâneas por transparência, acesso aberto ao conhecimento e desenvolvimento sustentável das universidades e associações científicas.

A concretização desse potencial, no entanto, exige enfrentar desafios que vão além da simples adoção tecnológica, demandando uma reflexão profunda sobre as mudanças necessárias em políticas, culturas institucionais e formação humana.

Entre as principais dificuldades que ainda se impõem, estão a resistência às transformações culturais no ambiente acadêmico, a limitação de recursos financeiros, bem como a necessidade constante de capacitação para que docentes, técnicos e estudantes possam

utilizar as tecnologias de forma crítica, ética e criativa. Outro aspecto limitador relaciona-se à infraestrutura, à segurança e à privacidade dos dados, os quais reforçam a importância de um comprometimento coletivo para garantir que essas inovações sejam acolhidas de modo responsável e sustentável. Desafios estes que não podem ser vistos como obstáculos isolados, mas como parte de um processo complexo que requer diálogo, investimento e visão compartilhada de futuro.

O cenário que se almeja para o ensino superior é o de um ambiente educativo cada vez mais flexível, personalizado e conectado à realidade digital global, em que as tecnologias emergentes – como IA, RA, IoT e plataformas colaborativas – tornam-se ferramentas para ampliar o protagonismo dos estudantes, fomentar a interdisciplinaridade e cultivar valores éticos e sociais.

Nesse sentido, as universidades e associações científicas têm um papel central não apenas em incorporar essas tecnologias, mas sobretudo em garantir que seu uso esteja alinhado aos valores da Ciência Aberta, promovendo a transparência, a colaboração e a equidade.

Considerando os aspectos abordados, a inovação pedagógica mediada por tecnologias digitais é um movimento vivo e coletivo que exige o equilíbrio entre avanço tecnológico e desenvolvimento humano. A ética e a ética profissional são, nesse cenário, pilares indispensáveis para que a inovação seja sustentável, inclusiva e socialmente relevante, orientando as decisões institucionais, as práticas docentes e o protagonismo estudantil.

Ademais, em contextos latino-americanos, em que persistem desigualdades históricas e estruturais na educação e na ciência, tais inovações tornam-se instrumentos estratégicos para reduzir desigualdades e impulsionar transformações sociais concretas. Para que o ensino superior cumpra sua missão social, é essencial que essa transformação envolva tecnologia, formação, políticas e uma cultura acadêmica comprometida com a abertura e o engajamento social.

Assim, será possível contribuir com uma educação capaz de formar cidadãos críticos, criativos e colaborativos, preparados para atuar de maneira significativa ante os desafios do mundo contemporâneo.

## Referências

ALMEIDA, L. *et al.* *Inovação pedagógica no ensino superior: cenários e caminhos de transformação*. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, 2022. Disponível em: [https://www.upt.pt/wp-content/uploads/2023/05/a3es\\_inovacao\\_pedagogica\\_no\\_ensino\\_superior\\_cenarios\\_e\\_caminhos\\_de\\_transformacao.pdf](https://www.upt.pt/wp-content/uploads/2023/05/a3es_inovacao_pedagogica_no_ensino_superior_cenarios_e_caminhos_de_transformacao.pdf). Acesso em: 11 ago. 2025.

BRANDÃO, T. O papel das associações para o progresso das ciências na gênese das políticas científicas: um olhar comparado. *CTS: Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, Buenos Aires, v. 18, n. 54, p. 93-123, 2023. DOI: <https://doi.org/10.52712/issn.1850-0013-367>.

CARDOSO, E. *et al.* A articulação de contextos curriculares e o uso de tecnologias digitais na construção de uma plataforma de Ciência Aberta. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 18, n. 4, e62282p, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2176-4573p62282>.

DRUMOND, G. M.; MÉXAS, M. P.; MEZA, L. A. Percepção de educadores sobre repositórios de recursos educacionais abertos (REA) no ensino superior. *Encontros Bibli*, Florianópolis, v. 30, e99827, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2025.e99827>.

JAHNKE, I. *et al.* Unpacking the inherent design principles of mobile microlearning. *Technology, Knowledge and Learning*, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 585-619, 2020.

FADEL, C. *et al.* *Educação para a era da inteligência artificial*. Tradução de Marcelo Schild Arlin. São Paulo: Santillana, 2024.

FIALHO, L. M. F.; NASCIMENTO, K. A. S.; NEVES, V. N. S. Integridade e ética na pesquisa educacional: uma revisão integrativa (2019-2023). *Roteiro*, Joaçaba, v. 49, n. 1, p. 7, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v49.34733>.

FIALHO, L. M. F.; NEVES, V. N. S.; NASCIMENTO, K. A. S. Microcreativity with chat generative pre-trained transformer: Learnings in virtual space. *Jotse*, Terrassa, v. 14, n. 1, p. 95-108, 2024a. DOI: <https://doi.org/10.3926/jotse.2338>.

FIALHO, L. M. F.; NEVES, V. N. S.; NASCIMENTO, K. A. S. The use of microlearning in the educational field: an overview of worldwide scientific production. *Eduotec: Revista Eletrônica de Tecnologia Educativa*, Illes Balears, n. 88, p. 7-23, 2024b. DOI: <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.88.3123>.

HEGLER, J. M.; SZMOSKI, R. M.; MIQUELIN, A. F. As dualidades entre o uso da inteligência artificial na educação e os riscos de vieses algorítmicos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 46, e289323, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.289323>.

MACEDO, S. M. F.; CAETANO, A. P. V. A formação ética profissional docente: significados, trajetórias e modelos. *Revista Exitus*, Santarém, v. 10, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1252>.

MARCHI, K. R. C. *Perspectiva informacional na gestão da aprendizagem*: um modelo de fluxo informacional para auxiliar a tomada de decisão pedagógica. 2024. 206 p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/256457>. Acesso em: 12 ago. 2025.

MORORÓ, I. T. *et al.* Plataforma web como promoção no ensino e aprendizagem de Libras entre acadêmicos de Enfermagem. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, São

Paulo, v. 23, n. 4, e12300-e12300, 2023. DOI: <https://doi.org/10.25248/reas.e12300.2023>.

NASCIMENTO, K. A. S. *et al.* A extensão universitária em prol da inclusão digital à comunidade do norte cearense. *Revista Interagir*, Fortaleza, n. 126, p. 5-11, 2024. DOI: <https://doi.org/10.12662/1809-5771ri.126.5570.p5-11.2024>.

NASCIMENTO, K. A. S. *et al.* Metodologias ativas mediadas por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em Programa de Pós-Graduação em Educação no pós-pandemia. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, e024043-e024043, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.18370>.

NASCIMENTO, K. A. S.; CASTRO FILHO, J. A. Mobile collaborative learning e o ensino de Ciências em diferentes contextos educacionais. *Roteiro*, Joaçaba, v. 45, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18593/rv45i0.23002>.

NASCIMENTO, K. A. S.; FIALHO, L. M. F. Integração das tecnologias móveis em aulas de cursos superiores da área da saúde. *EAD em Foco*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i1.989>.

NASCIMENTO, K. A. S.; MARQUES, V. S. Realidade aumentada no ensino de modelos atômicos: engajamento e motivação no ensino fundamental. *Texto Livre*, Belo Horizonte, v. 18, e59011, 2025. DOI: <http://doi.org/10.1590/1983-3652.2025.59011>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg>.

br/index.php/textolivres/article/view/59011. Acesso em: 13 nov. 2025.

OLIVEIRA, L. S. *et al.* Potencializando o ensino de cardiologia com leitura em sala e utilização de tecnologias digitais. *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista*, Santo Ângelo, v. 14, n. 3, p. 138-151, 2024. DOI: <https://doi.org/10.31512/encitec.v14i3.1837>.

PANZARANI, R. Globalização e império do conhecimento. *Revista Inteligência Empresarial*, Rio de Janeiro, v. 40, p. 21-30, 2021. Disponível em: <https://inteligenciaempresarial.emnuvens.com.br/rie/article/view/30>. Acesso em: 13 ago. 2025.

PINTO, M.; LEITE, C. As tecnologias digitais nos percursos de sucesso acadêmico de estudantes não tradicionais do Ensino Superior. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, e216818, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046216818>.

ROCHA, L. A. Práticas pedagógicas no ensino superior com internet das coisas: metodologias, ferramentas e perspectivas futuras. *Texto Livre*, Belo Horizonte, v. 16, p. e38608, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.38608>.

RUMAZO, D. M. V. *et al.* Learning Management System (LMS Canvas) y el aprendizaje de Estudios Sociales. *Polo del Conocimiento*, Manta, v. 9, n. 3, p. 24-44, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23857/pc.v9i3.6625>.

SALLES, M.; MAGALHÃES, A.; VEIGA, A. A emergência dos discursos sobre inovação pedagógica no sistema de ensino superior brasileiro. *Revista Contemporânea*, Porto, v. 4, n. 3, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56083/RCV5N3-065>.

SAPARGALIYEVA, A. Z. *et al.* Innovative educational technologies and competencies in higher education. *Higher Education for the Future*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 110-122, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/23476311231155523>.

SARQUIS, I. C.; NASCIMENTO, K. A. S. Desenvolvimento de um aplicativo móvel como ferramenta facilitadora no processo de Ensino em Oftalmologia. *Revista Contexto & Saúde*, Ijuí, v. 23, n. 47, e14381-e14381, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21527/2176-7114.2023.47.14381>.

SOUZA, A. F. M.; MENDES, A. D.; GOMES, A. J. F.; COSTA, E. J. B.; MEDEIROS, L. M. B. A.; BARCELOS, M. C. D. Integração de tecnologias digitais no ensino superior: um estudo de caso sobre métodos inovadores de ensino. *Revista Foco*, [S. l.], v. 17, n. 8, p. e5967, 2024. DOI: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n8-116>.

TEIXEIRA, L. A.; OLIVEIRA, M. F. A. Professores e cultura digital: expectativas e vivências em formações continuadas. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 9, e13469, 2024. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v9.e13469>.

UNESCO. *Recomendação da Unesco sobre Ciência Aberta*. Paris: Unesco, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.org>.

unesco.org/ark:/48223/pf0000379949\_por. Acesso em: 6 ago. 2025.

UNESCO. *Recomendação da Unesco sobre Ciência Aberta*. Paris: Unesco, 2022. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949\\_por?1=null&queryId=12284dfd-34cc-4e45-9ee3-781d871385f6](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949_por?1=null&queryId=12284dfd-34cc-4e45-9ee3-781d871385f6). Acesso em: 6 ago. 2025.

VEIGA, V. S. O. *et al.* Plano de gestão de dados fair: uma proposta para a Fiocruz. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18617/liinc.v15i2.5030>.

## **5 INCLUSÃO E DIVERSIDADE NO ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS PARA A TRANSFORMAÇÃO**

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-000-8/cap5>

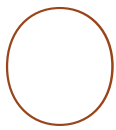
**CLAISY MARIA MARINHO ARAÚJO**

Professora da Universidade de Brasília (UnB).

E-mail: [claisy@unb.br](mailto:claisy@unb.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5411-8627>

## Introdução



s marcos legais e regulatórios que provocaram ampliação, democratização e expansão da educação superior brasileira transformaram fortemente esse nível de ensino no país desde a primeira década dos anos 2000. Uma das mudanças de maior impacto pedagógico e curricular foi provocada nos processos de avaliação, regulação e controle de cursos e instituições acadêmicas a partir da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (Brasil, 2004). O principal objetivo dessa política pública nacional é monitorar a qualidade da educação por meio de dispositivos avaliativos das instituições de educação superior (IES), dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes, combinando diversos instrumentos, tanto de informação quanto de avaliação (Brasil, 2004; Marinho-Araujo; Almeida, 2020).

No entanto, os disparadores da expansão das matrículas e da inclusão de grupos minoritários, historicamente excluídos e em vulnerabilidade, foram ocasionados por um conjunto de políticas governamentais que

desencadearam várias possibilidades de acesso à educação superior. Em termos estruturais, especificamente no âmbito das IES públicas, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (Brasil, 2007) favoreceu reformas ou novas construções de espaços físicos; aumentou número de vagas discentes, de cursos noturnos e de novos concursos para docentes; otimizou a mobilidade estudantil no país, principalmente pela implantação do processo de seleção nacional, o Sistema de Seleção Unificada (SISU) (Brasil, 2012b), que utiliza as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Brasil, 1998, 2009) para classificar e selecionar candidatos a vagas em universidades públicas.

Entre as opções dos candidatos está o Programa Universidade para Todos (Prouni) (Brasil, 2005), política de inclusão derivada de parceria público-privada, na qual o governo federal oferece incentivos fiscais às IES privadas em troca da reserva de vagas para estudantes de baixa renda, pessoas com deficiência, indígenas, negros que não têm recursos financeiros para pagar integralmente por um curso privado e terão acesso a vagas gratuitas por meio de bolsas de estudo integrais e parciais (50% ou 25%). As notas do ENEM podem favorecer a participação no Prouni.

Além de ser uma porta de entrada para as IES públicas, o resultado do ENEM também é um meio para participação no Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), um programa do governo federal com o objetivo de conceder financiamento a estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos, que tenham

avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. O critério de classificação para este benefício será a nota no Exame. O programa financia até 100% do valor dos encargos educacionais cobrados pelas instituições de ensino com adesão ao Fundo, de acordo com a renda familiar mensal bruta do estudante e do comprometimento dessa renda com o pagamento da mensalidade.

Os resultados do ENEM também podem ser usados nos processos seletivos de instituições de educação portuguesas. As universidades, institutos politécnicos e escolas superiores que têm, atualmente, acordo interinstitucional com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), têm acesso facilitado às notas dos estudantes brasileiros interessados em cursos de graduação em Portugal. Cada instituição define as regras e os pesos para uso das notas. Os acordos não envolvem transferência de recursos e não preveem financiamento estudantil pelo governo brasileiro (Portugal, 2014).

Há que se dar destaque, no processo de democratização da educação superior no país, à interiorização oportunizada pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) como forma de expansão não só de cursos voltados à educação profissional e tecnológica (EPT), mas também no âmbito da educação superior (Brasil, 2008). Os Institutos Federais (IFs), como instituições pluricurriculares e *multicampi* (reitoria, *campus*, *campus* avançado, polos de inovação e polos de educação a distância), ofertam diferentes

tipos de cursos de EPT, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *stricto sensu*, fortalecendo parcerias estratégicas locais, regionais e nacionais e diálogo entre a formação acadêmica e profissional (Feitosa; Marinho-Araujo, 2018).

Atualmente, os IFTs integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país, com 685 unidades em todos os estados brasileiros. Em 2023, o Governo Federal anunciou a expansão dos IFs por meio do Novo Programa de Aceleração do Crescimento (Novo PAC), para a implantação de 102 novos *campi* de IFs em todo o Brasil (Brasil, 2023).

### **Novos públicos estudiantis: desafios da inclusão**

Com essas políticas e estratégias de ampliação das oportunidades de acesso e democratização à educação superior no país, novos perfis de estudantes passaram a configurar os contextos acadêmicos. Discentes provenientes de segmentos discriminados e grupos historicamente desfavorecidos, como negros, indígenas, pessoas com deficiência e egressos de escolas públicas, passaram a vislumbrar oportunidades de continuidade em estudos avançados, profissionalização qualificada, inclusão, ascensão social e defesa de direitos por meio de uma formação cidadã oportunizada na educação superior (Almeida *et al.*, 2012; Costa *et al.*, 2024; Marinho-Araujo; Almeida, 2020).

Para valorizar o respeito às desigualdades e fortalecer o combate à exclusão desse novo grupo, foi necessária

a criação de uma série de estratégias visando à equidade, inclusão e manutenção de direitos. Nessa perspectiva, as políticas de ação afirmativas se destacam. A chamada “Lei de Cotas” (Brasil, 2012a) instituiu o regime de cotas nas universidades federais e IFs, reservadas ao acesso de estudantes que realizaram o ensino médio em escolas públicas; considerando o recorte étnico-racial, há a previsão de um percentual de vagas de cotas destinadas a estudantes negros, pardos ou indígenas.

Outro significativo avanço para mitigar as desigualdades na educação superior ocorreu, a partir de 2016, com a implementação da Lei nº 13.409 (Brasil, 2016), que incluiu na Lei de Cotas a reserva de vagas também para pessoas com deficiências. A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, ajudou a fortalecer a narrativa de um olhar diferenciado às pessoas com deficiência e sua necessária inclusão no ensino superior.

No entanto, a literatura vem apontando que só a garantia de acesso a esse grupo não é suficiente se não for acompanhada de ações que favoreçam aos estudantes a integração, a permanência com dignidade e a conclusão do percurso acadêmico com sucesso (Almeida *et al.*, 2012; Costa *et al.*, 2024; Marinho-Araujo; Almeida, 2020). Convergente a essas concepções, foi criado o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) visando a oportunizar a permanência dos estudantes na educação profissional e tecnológica e na educação superior pública federal, com especial atenção àqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2010). O PNAES

contribui para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir do combate às situações de repetência e evasão, oferecendo, por meio de apoio financeiro (bolsas e auxílios), assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico (Brasil, 2010).

A ampliação de acesso e de oportunidades de permanência na educação superior de públicos novos, desfavorecidos, marginalizados, pertencentes às minorias, está presente em algumas instituições de ensino, ainda que não se constitua em políticas públicas nacionais. As iniciativas – organizadas, definidas e monitoradas pelas próprias IES – têm apresentado cotas reservadas de vagas para outros grupos merecedores de equidade, como pessoas trans, além de beneficiarem refugiados e migrantes no país com programas específicos (Scote; Garcia, 2020).

## **Realidades e tendências**

Todo o cenário brasileiro em prol da inclusão oportunizado, em grande parte, pelas transformações desencadeadas pelas políticas e iniciativas voltadas à equidade, especialmente para as minorias, alavancou uma expressiva expansão da educação superior brasileira. De acordo com o Censo da Educação Superior (Inep, 2024) e o Mapa do Ensino Superior no Brasil (Semesp, 2025), a educação superior no Brasil continua crescendo, apresentando um total de 9.977.217 estudantes em 2023, um aumento de 5,6% em relação ao ano anterior, o maior

desde o ano de 2014. Segundo o INEP (2024), o número de matrículas de estudantes com deficiências (física, auditiva, visual, intelectual), transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação foi de 92.756, representando apenas 0,9% em relação ao total de matrículas em cursos de graduação no país. Esses dados revelam que há muito a avançar para a inclusão desse público no ensino superior.

A representatividade daqueles que se autodeclararam pretos e pardos é de 50,2% na rede pública e de 43,3% na rede privada, sinalizando indicadores de sucesso às políticas públicas de cotas (Semesp, 2025), mas ainda há muito a caminhar, considerando que os estudantes brasileiros compõem um complexo mosaico de origens, etnias, histórias, experiências, influências e expectativas.

Com uma dimensão continental e marcado pela diversidade em diferentes dimensões (histórica, econômica, social, racial, política, cultural, educacional, etc.), aliadas ao cenário migratório atual, o Brasil evidencia o fenômeno do multiculturalismo em toda a sua força, expressão, magnitude e desafios. Para Fonseca e Marinho-Araujo (2025), há uma variedade de estudos e terminologias que distinguem definições e concepções de multiculturalismo e de interculturalismo. A partir de extensa revisão de literatura e apoiando-se no conceito de interculturalidade crítica, Fonseca e Marinho-Araujo (2025) defendem que o termo “interculturalismo” é o mais adequado por retratar a diversidade em uma perspectiva emancipatória e decolonial, que não naturaliza as diferenças e que considera que há desigualdades

estruturais de poder e dominação existentes entre as distintas culturas.

Partindo da compreensão que caracteriza a formação brasileira como fenômeno plural que materializa o interculturalismo, em sua constituição e atualizações históricas, a autora alerta para a necessidade de que as políticas de inclusão e equidade alcancem a pluralidade racial, étnica, cultural, religiosa existentes no país (Fonseca; Marinho-Araujo, 2025). Promover verdadeira inter-relação, com efetivo reconhecimento e diálogo entre negros, quilombolas, indígenas, brancos imigrantes, refugiados, com ênfase no desenvolvimento dos sujeitos a partir da participação, do protagonismo, da interlocução, da valorização, da troca de saberes e da aprendizagem, deve ser o balizador para que as políticas públicas combatam, efetivamente, estruturas excludentes e de dominação (Fonseca; Marinho-Araujo, 2025).

Os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2024) sobre a representatividade intercultural do país na educação superior são “faróis” a sinalizar os desafios que a política de equidade ainda precisa enfrentar. Pesquisas têm documentado a existência de preconceito e discriminação socioeconômica e racial contra estudantes cotistas, tanto por parte de seus pares quanto de professores (Modesto *et al.*, 2017; Moura; Tamboril, 2018; Ribeiro, 2018).

Na mesma direção, há literatura apontando argumentos de prejuízo ao alto prestígio das IES ocasionado pela Lei de Cotas devido a um suposto desempenho inferior de seus beneficiários, no entanto os resultados de pesquisas longitudinais mostraram que não houve

diferença estatisticamente significativa entre o desempenho de cotistas e não cotistas desde a implantação da Lei (Ferreira, 2020; Galvão *et al.*, 2023; Queiroz *et al.*, 2015).

O enfrentamento da equidade na escolha de cursos de graduação de maior prestígio pelos cotistas ainda é um outro desafio para a atualização das políticas públicas. Estudo recente observou, na análise do perfil dos ingressantes por curso, em IES públicas federais no período de 2009 a 2017, que o aumento do número de estudantes de menor renda ocorreu em carreiras de menor prestígio e que geram menor remuneração (McCowan; Bertolin, 2020). Considerando que a maioria da população brasileira é negra e parda (IBGE, 2023) e que a maior parte dos estudantes da educação superior é feminina (INEP, 2024), agregam-se sinalizações de situações de violências simbólicas, preconceitos, desqualificação, desvalorização e invisibilização à presença de mulheres negras na educação superior, principalmente em cursos elitizados e de alto prestígio (Chaves; Oliveira; Mota, 2024; Oliveira, A.; Oliveira, O., 2024; Silva, 2021; Valério *et al.*, 2021).

As interseccionalidades entre o racismo, as questões de identidade de gênero, de lutas feministas, sexismo e classicismo reiteram mecanismos de luta e resistência para manter a universidade como um espaço efetivamente intercultural. A esses estudantes são exigidos esforços múltiplos, que sinalizam a urgência de ampliações e avanços das políticas públicas educacionais, considerando não somente o acesso, mas a permanência digna e a trajetória de emancipação cidadã e sucesso acadêmico.

Ainda sobre os povos e comunidades que caracterizam a interculturalidade complexa do país, encontram-se os quilombolas. Uma questão crucial no processo de inclusão na educação superior é considerar a participação ativa da população quilombola na política de cotas. Segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), o Brasil possui 1,32 milhão de quilombolas, ou 0,65% do total de habitantes do país. Foram identificados 473.970 domicílios onde residia, pelo menos, uma pessoa quilombola, espalhados por 1.696 dos 5.568 municípios do Brasil, presentes em 24 estados e no Distrito Federal. O Censo apontou que os territórios quilombolas oficialmente delimitados abrigam 203.518 pessoas, ou 12,6% do total no país. Apenas 4,3% da população quilombola reside em territórios já titulados no processo de regularização fundiária.

Em resposta a essa realidade e às inúmeras ações dos movimentos sociais, em 2023, o presidente brasileiro sancionou a Lei nº 14.723 (Brasil, 2023), que atualizou a Lei de Cotas, ampliando o ingresso de cotistas ao ensino superior federal. A nova legislação inclui estudantes quilombolas como beneficiários das cotas, estabelece prioridade para cotistas em situação de vulnerabilidade social no recebimento de auxílio estudantil e reduz o valor da renda familiar para justificar a reserva de vagas.

Os dados do perfil do estudante da educação superior brasileira apontam ainda para uma tendência já ancorada na realidade atual: o interesse da população mais velha em retornar ou iniciar uma graduação (Semesp, 2025). O Censo da Educação Superior (INEP,

2024) registrou 51.369 estudantes com 60 anos ou mais matriculados em cursos de graduação superior no país. Desses, mais de 68% têm entre 60 e 64 anos e 32% possuem acima de 65 anos.

No período de 2013 a 2023, a faixa etária que registrou o maior crescimento nas matrículas nas duas modalidades foi a de pessoas com 60 anos ou mais. Nos cursos presenciais, esse aumento foi de 22%, sendo a única faixa etária a registrar acréscimo no período. No entanto, foi na educação a distância (EaD) que houve o grande salto nas matrículas entre alunos de 60 anos, chegando a 672%, 154 pontos percentuais a mais do que a segunda faixa com maior crescimento representada pelo público de até 24 anos (Semesp, 2025).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define como população idosa o grupo etário de 65 anos ou mais nos países desenvolvidos e 60 anos ou mais nos países em desenvolvimento (OMS, 2015). No Brasil, o Estatuto da Pessoa Idosa (Brasil, 2003), que regula os direitos assegurados a esse grupo populacional, define como idosa a pessoa com idade igual ou superior a 60 anos. O Censo Demográfico (IBGE, 2023) indicou que 32.113.490 de pessoas no país são idosas, divididas entre 17,8 milhões de mulheres e 14,2 milhões de homens, correspondendo a 15,8% da atual população total de 212.583.750 brasileiros. Essas estatísticas colocam o Brasil como a sexta nação do mundo com o maior número de pessoas idosas. Segundo uma projeção do IBGE (2023), o país pode ter 75,3 milhões de idosos em 2070, representando 37,8% do total da população. De acordo com a Organização Pan-Americana

da Saúde (OPAS, 2019), o número de idosos, com 60 anos ou mais, irá duplicar até 2050, chegando a 2,1 bilhões no mundo. Algumas origens desse processo de envelhecimento populacional estão na redução da taxa de fecundidade e no aumento da expectativa de vida, que representam uma tendência mundial.

Essa realidade, que reflete uma tendência de inversão da pirâmide etária, na qual a população de pessoas idosas supera a de jovens de até 14 anos, aponta para vários desafios de inclusão. Considerando a grande diversidade e desigualdade na ampla faixa etária que compõe o grupo das pessoas idosas brasileiras, há uma urgência na construção de mais políticas públicas para combater preconceitos e promover a proteção dos direitos humanos da pessoa idosa na perspectiva da equidade e justiça social. As pluralidades características dessas pessoas no país requerem ações de interseccionalidade e intersetorialidade que assegurem seus direitos básicos, liberdades fundamentais e dignidade humana.

No Brasil, as ações que visam à inserção de pessoas idosas em cursos de graduação estão sendo cada vez mais incentivadas. Existem projetos de lei tramitando no Congresso Nacional que tratam de reserva de vagas em forma de cotas para o ingresso de pessoas idosas na educação superior. De modo geral, vêm se consolidando no país possibilidades de inserção da pessoa idosa no ensino superior em cursos regulares de graduação, por meio de acesso tradicional ou específico, ou em programas de ensino não regulares, como cursos de extensão, participação em disciplinas, cursos pontuais. Vislumbra-se que

mudanças sociais, culturais e políticas profundas estejam por vir a partir da presença cada vez maior desse público no ensino superior, indicando novos processos de inclusão.

Para ampliar a discussão sobre inclusão e equidade na educação superior, um tema tão importante quanto as reflexões e atualizações das políticas acerca do perfil estudantil é a análise crítica sobre as instituições de ensino que oferecem a educação superior no país. Retomando as informações do Censo da Educação Superior (INEP, 2024) e do Mapa do Ensino Superior no Brasil (Semesp, 2025), observa-se que a maior concentração das 9.977.217 matrículas está na rede privada, com 7.907.652, representando 79,3% de estudantes. Desses, apenas 403.735 estão ligados ao Prouni e 177.287 vinculam-se ao FIES (INEP, 2024), demonstrando uma baixa utilização desses programas e uma grande crise nas políticas de financiamento público para o acesso à educação superior.

Em alerta diante dessa situação complexa e preocupante, o governo federal anunciou medidas para o aprimoramento dessas políticas. Foi possibilitada a renegociação de dívidas do FIES, permitindo que estudantes inadimplentes regularizassem sua situação financeira; além disso, estão previstas mais 112.168 novas vagas para esse programa. Para o Prouni, há iniciativas de ampliação de seu alcance. Essa realidade indica que há que se ter um acompanhamento constante dessas políticas, não só em termos de controle administrativo e acadêmico, mas de divulgação de formas de acesso e planejamento de recursos destinados à manutenção, continuidade

e incremento desses programas. Diante da queda no número de interessados nas bolsas ou no financiamento da educação superior nos moldes do FIES e Prouni, é urgente que se pesquisem as demandas e expectativas atuais dos estudantes para a atualização desses programas.

Uma outra tendência muito preocupante no atual cenário da educação superior no país é a alta concentração de 49,3% dos estudantes em cursos de EaD, contra 50,7% das matrículas em cursos presenciais; 95,9% dos estudantes da modalidade EaD estão na rede privada. Se a tendência for mantida, o número de estudantes em EaD poderá superar o de cursos presenciais a partir dos próximos anos, exigindo novas formas de acompanhamento e controle do crescimento nessa modalidade de ensino.

O alerta provocado pela forte expansão dos cursos de EaD na educação superior brasileira desencadeou medidas políticas governamentais contundentes visando a mudanças futuras. Em 19 de maio de 2025, o presidente brasileiro assinou o Decreto nº 12.456/2025 (Brasil, 2025a), que criou a Nova Política de EaD. A esse decretos seguiram-se portarias sobre formatos de oferta dos cursos (Portaria nº 378/2025) (Brasil, 2025b) e sobre regras de transição e calendário regulatório (Portaria nº 381/2025) (Brasil, 2025c).

A Nova Política de EaD define a oferta de EaD por IES em cursos de graduação, enfatizando princípios, uniformizando definições e nomenclaturas, reconfigurando e regulamentando formatos de oferta. Há a proibição de oferta de cursos 100% *on-line* com a obrigatoriedade

de que 10% da carga horária total do curso ocorram por meio de atividades presenciais e que, no mínimo, outros 10% do total da carga horária sejam ofertados por meio de atividades presenciais ou síncronas mediadas.

Um dos destaques da política foi a explícita indicação, em seus artigos 8º e 9º, dos cursos que só poderão ser ofertados exclusivamente no formato presencial: Direito, Medicina, Enfermagem, Odontologia e Psicologia. Ainda é vetada a oferta de cursos de graduação totalmente a distância na área de Saúde, de licenciaturas e outros que venham a ser definidos em ato do ministro de estado da Educação. Há indicação de áreas cujos cursos deverão ser ofertados no formato semipresencial e a orientação de que os cursos de graduação não mencionados na Portaria poderão ser ofertados em qualquer formato, inclusive EaD (Brasil, 2025a).

Outras importantes mudanças, como a obrigatoriedade de realização de avaliações de aprendizagem presenciais, com maior peso na composição da nota final de cada unidade curricular, e um limite de estudantes nas aulas *on-line*, são detalhadas no Decreto nº 12.456/2025 (Brasil, 2025a). É estipulado o prazo de dois anos para as IES se adaptarem gradualmente às novas regras e garantirem os direitos dos estudantes já matriculados.

Esse importante marco regulatório ultrapassa a modalidade de EaD e se constitui em uma política pública que – sem comprometer a democratização, desconsiderar as complexas questões geográficas e socioeconômicas do país, nem excluir populações vulneráveis ou de regiões remotas do acesso à educação superior, pretende

imprimir um impacto positivo e melhoria na qualidade do ensino a distância. Apesar de sua recente publicação, o Decreto nº 12.456/2025 (Brasil, 2025a) já gera algumas reações, especialmente dos conglomerados de instituições privadas, que, obviamente, terão consequências econômicas desfavoráveis. Serão necessários estudos futuros sobre o impacto da nova política e seus desdobramentos.

A literatura científica denuncia, há décadas, como a predominância das intenções econômicas sobre os objetivos pedagógicos em IES privadas favoreceu a formação de conglomerados educacionais, grandes empresas de capital aberto e com forte participação de grupos estrangeiros em seu quadro de acionistas, gerando o que alguns autores mencionam como “financeirização e desnacionalização” da educação superior no Brasil (Andrade, 2023; Carvalho *et al.*, 2024; Cruz; Paula, 2018; Diniz; Oliveira; Lima, 2021). Foram sendo consolidados, especialmente ao longo das últimas três décadas, complexos oligopólios da educação superior privada por meio de fusões, incorporações e aquisições de IES que têm proporcionado forte crescimento do setor privado, utilizando a transnacionalização do capital financeiro e gerando um foco mercadológico do ensino, formando os grandes conglomerados educacionais, resultando em um gigantismo financeiro que se concentra na oferta de serviços altamente lucrativos, com fins empresariais estritamente econômicos. As demandas educacionais da sociedade, a formação ético-política e cidadã, a qualidade da profissionalização, a valorização do trabalho docente e o desenvolvimento científico e social do país

não comparecem no setor privado mercantil da educação superior brasileira (Andrade, 2023; Cruz; Paula, 2018; Diniz *et al.*, 2021).

Os dados apontados pelo Censo da Educação Superior (INEP, 2024) e Mapa do Ensino Superior no Brasil (Semesp, 2025) confirmam essa realidade. Há uma crescente concentração de estudantes em poucas instituições privadas. Do total de 2.580 instituições de ensino superior no país, 2.264 são privadas (87,8%) e 316 são públicas. As IES privadas são responsáveis por 95,9% das matrículas na modalidade a distância e 63,1% das matrículas nos cursos presenciais. Em 2023, 3,5% das consideradas IES de porte gigante e suas mantenedoras passaram a concentrar 69,4% do total de matrículas no país (INEP, 2024; Semesp, 2025). Essa grande concentração das matrículas em poucas instituições constata a existência dos conglomerados e oligopólios educacionais denunciados na literatura, comprometendo a qualidade e a diversidade da oferta educacional, geralmente massificada pela produção e utilização de materiais didáticos para o ensino a distância, sejam em plataformas *on-line* ou em formato digital.

O grande número de estudantes matriculados no robusto sistema brasileiro de educação superior representa os avanços que políticas de democratização do acesso atingiram no país. Entretanto, há desafios que permanecem há anos, como as altas taxas de evasão e abandono em cursos presenciais e de EaD tanto nas IES privadas como nas públicas. Os dados do relatório do Sindicato de Estabelecimentos de Ensino Comercial no

Estado de São Paulo (Semesp, 2025) apontam que a taxa de evasão e desistência nos cursos presenciais é de 58,4% na rede privada e 41% na rede pública, com um total de 54,2% de desistência na modalidade. Nos cursos EaD, a evasão é de 64,1% na rede privada e 46,6% na pública, atingindo um total de 63,7%. As taxas mais altas de evasão ocorrem, portanto, nos cursos ofertados pela rede privada e na modalidade EaD (Semesp, 2025).

O baixo sucesso acadêmico, indicado pela não conclusão dos cursos superiores no país, ocorre por fatores multideterminados e complexos que evidenciam desde as dificuldades econômicas dos estudantes até as questões geográficas que prejudicam a mobilidade, além de exigências acadêmicas, responsabilidades sobrepostas entre trabalho, estudo e família, baixa qualidade de alguns dos cursos e pouca abrangência das políticas públicas de permanência. Há ainda estudantes que se decepcionam com os cursos ou os que não os concluem para buscar oportunidades no mercado de trabalho mais rapidamente.

Essas altas taxas de evasão deixam o país cada vez mais distante de atingir as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), especialmente relacionadas ao aumento de matrículas da população de 18 a 24 anos (Brasil, 2014). Esse Plano, principal instrumento de planejamento da política educacional brasileira, foi previsto na Constituição Federal e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Como plano estratégico, instituído por lei, estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a

educação no Brasil, em todos os níveis e modalidades de ensino, ao longo de dez anos, assegurando a continuidade das políticas públicas, independentemente das mudanças de governo. O PNE em vigor (Brasil, 2014), instituído pela Lei nº 13.005/2014 para o decênio de 2014 a 2024, foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025, pela Lei nº 14.934/2024 (Brasil, 2024a), e conta com 20 metas que englobam uma série de objetivos em diferentes níveis e áreas da educação brasileira. É importante, para a educação superior, a Meta 12, que previa que até 2024 a taxa bruta de matrículas deveria chegar a 50% e que a taxa líquida atingiria 33% da população de 18 a 24 anos. Entretanto, o Censo de 2023 apontou que esse índice chegou a apenas 19,9%, evidenciando que mais vagas não significam mais estudantes concluintes.

Está tramitando no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 2.614, de 2024 (Brasil 2024b), que propõe o novo PNE para o próximo decênio. O texto apresenta 18 objetivos, organizados em oito temáticas principais (Educação Infantil, Alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio, Educação Integral, Diversidade e Inclusão, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Superior e Estrutura e funcionamento da Educação Básica), que se desdobram em 58 metas, que quantificam os resultados almejados, e em 252 estratégias, concebidas como políticas, programas e ações prioritárias para a sua realização; do total de metas, sete relacionam-se com o ensino superior.

O PNE tem suscitado diversos debates advindos de setores sociais, legislativos e acadêmicos. Os avanços e

inovações apontados no documento destacam a ênfase na qualidade da educação, com metas de aprendizagem para todas as etapas do ensino; a redução de desigualdades educacionais, considerando raça, gênero, nível socioeconômico e região; um olhar específico para as modalidades de ensino, como a Educação do Campo, Quilombola, Indígena, Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e Educação Bilíngue de Surdos. Esses temas se coadunam a algumas fragilidades atuais no cenário da educação superior brasileira, especialmente diante de desafios futuros anunciados pelo interculturalismo, agudizando a urgência de ampliação dos estudos sobre diversidade e inclusão.

Em síntese, o PNE, isoladamente, não irá sanar os grandes desafios que se colocam à educação superior brasileira, no entanto não há dúvida de que, como plano estratégico que orienta as políticas públicas educacionais no país, a sintonia entre seus objetivos e metas pode levar a um redirecionamento dos atuais paradoxos desse nível de ensino, em que a grande inserção, acessibilidade e inclusão contrastam com altos índices de evasão e múltiplos fatores que impedem a conclusão dos cursos e o sucesso acadêmico.

## **Considerações finais**

Este capítulo teve como objetivo discutir políticas públicas voltadas à inclusão na educação superior brasileira e sua influência para a democratização do acesso e do sucesso, evidenciando tendências e desafios. A

despeito dessas iniciativas que consolidaram um robusto sistema de educação superior no país, as tendências atuais apresentam um cenário de preocupações que merece a revisão de políticas públicas governamentais e a atenção para políticas internas nas instituições de ensino.

As respostas institucionais à diversidade de públicos que ingressam no ensino superior devem visar à inclusão e ao sucesso acadêmico dos estudantes. Algumas medidas devem considerar não só as características sociodemográficas do perfil dos discentes, mas também as responsabilidades que eles precisam desenvolver acerca de suas escolhas profissionais, nem sempre muito claras no momento do ingresso na educação superior. Mecanismos para a apropriação dos conhecimentos curriculares e de métodos de estudo e o desenvolvimento de competências acadêmicas estão entre ações necessárias ao aprendizado com autonomia e com sucesso nessa nova trajetória.

Em uma iniciativa preventiva institucional, poderiam ser planejadas ações e estratégias curriculares de nivelamento de conhecimentos estruturantes e de apoio e acompanhamento a métodos de estudo mais adequados às novas realidades de ensino-aprendizagem-avaliação no ensino superior. Algumas iniciativas já em curso organizam a oferta curricular com semestres ou com um “ano zero” dedicados ao nivelamento de conhecimentos curriculares para alguns estudantes. Há ainda experiências já estruturadas em algumas IES do país com serviços especializados (contando com psicólogos escolares e outros profissionais), apoiando os estudantes a

confrontarem-se com os novos desafios de forma proativa, aproveitando-os como oportunidades de empoderamento e autonomia.

A par dessas sugestões e à guisa de conclusão deste capítulo, entendendo, porém, que o tema requer uma infinidade de outras reflexões e propostas, sintetizam-se algumas ideias para inspirar políticas internas institucionais que possam favorecer a permanência e o sucesso de estudantes na educação superior:

- Planejamento sistemático de acolhimento e ambientação institucional especialmente aos novos públicos;
- Produção de vídeos e *tour* acadêmicos por estudantes para divulgação dos cursos, espaços, equipamentos e serviços;
- Criação de tutoria por estudantes mais experientes para orientar estudantes calouros, cotistas, novos públicos (sistemas de matrícula, orientação curricular, processos de avaliação, leituras, organização institucional, adaptação aos “códigos do ensino superior”, etc.);
- Gestão de projetos, campanhas, programas institucionais com prêmios, auxílios, bolsas que incentivem a construção de propostas inovadoras de acolhimento de estudantes de grupos minoritários e desfavorecidos;
- Implantação de um projeto institucional com fluxo contínuo de ambientação às plataformas e rotinas institucionais;

- Oferta, em fluxo contínuo, de disciplinas introdutórias para a construção de competências (Língua Portuguesa, Metodologia de Estudos, Escrita Científica, Tecnologias Digitais, entre outras);
- Promoção de espaços e projetos para compartilhamento institucional de saberes e culturas visando a mediar enraizamento, pertencimento dos novos perfis;
- Formação contínua de servidores e professores para conhecimento e acolhimento dos novos públicos e perfis, especialmente no início do curso;
- Fortalecimento de canais institucionais de apoio já existentes para acompanhamento institucional sistemático do desenvolvimento/desempenho acadêmico de novos públicos (coordenação de curso e serviços de apoio especializado);
- Inovação em currículos e metodologias adaptados às realidades dos novos públicos (metodologias ativas de aprendizagem, mentorias, turmas adaptadas, atividades culturais e acadêmicas exclusivas, acessibilidade pedagógica, entre outros).

A democratização do acesso ao ensino superior deve viabilizar a inserção das pessoas, mas igualmente garantir condições de permanência com dignidade e possibilidades de sucesso acadêmico. As condições para essas metas requerem constante acompanhamento e avaliação das políticas públicas e das ações institucionais.

## Referências

ALMEIDA, L. A.; MARINHO-ARAUJO, C. M.; AMARAL, A.; DIAS, D. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 899-920, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-4077201200030001>.

ANDRADE, S. I. As companhias do mercado da educação superior no Brasil e suas decisões estratégicas no período de 2007 a 2021. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 44, e273744, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.273744>.

BRASIL. *Concepções e diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil

– PNAES. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 jul. 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regula a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 out. 2012a.

BRASIL. Decreto nº 12.456, de 2025. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2025a.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jul. 2001.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 out. 2003.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jan. 2005.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial de acesso às instituições federais de educação superior e técnica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jul. 2024a.

BRASIL. Portaria MEC nº 109, de 2009. Altera a Portaria MEC nº 438/1998, que institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 maio 1998.

BRASIL. Portaria nº 21, de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – SISU. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 nov. 2012b.

BRASIL. Portaria nº 378, de 2025. Dispõe sobre regras de transição para aplicação do Decreto nº 12.456/2025.

*Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2025b.

BRASIL. Portaria nº 381, de 2025. Dispõe sobre formatos de oferta de cursos superiores de graduação. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2025c.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.614, de 27 de junho de 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 jun. 2024b.

CARVALHO, C. H. A. et al. Financeirização da educação superior privada no Brasil: expansão dos cursos de Medicina nos grupos de capital aberto (2013–2022). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 45, e286692, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.286692>.

CHAVES, V. D.; OLIVEIRA, S. G.; MOTA, M. S. Experiências de solidão acadêmica de mulheres negras jovens adultas. *Revista África e Africanidades*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 49, p. 200-213, 2024.

COSTA, A. et al. (org.). *Sucesso acadêmico no ensino superior*. Braga: Adipsieduc, 2024.

CRUZ, A. G.; PAULA, M. F. C. Capital e poder a serviço da globalização: os oligopólios da educação superior privada no Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da*

Educação Superior, Campinas, v. 23, n. 3, p. 848-868, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000300016>.

DINIZ, J. A. R.; OLIVEIRA, J. F.; LIMA, D. C. B. P. A mercantilização da educação superior no Brasil: financiamento e oligopolização. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 59, n. 61, e-25658, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n61id25658>.

FEITOSA, L. R. C.; MARINHO-ARAUJO, C. M. O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: contribuições da Psicologia Escolar. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 35, n. 2, p. 181-191, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000200007>.

FERREIRA, N. Desigualdade racial e educação: uma análise estatística das políticas afirmativas no ensino superior. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e227734, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698227734>.

FONSECA, T. S.; MARINHO-ARAUJO, C. M. Multiculturalismo e interculturalismo: revisão sistemática com ênfase na Psicologia Escolar. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 31, 2025.

GALVÃO, K. C. O. *et al.* Ações afirmativas: diferencial de desempenho acadêmico entre estudantes cotistas e não cotistas da UFV-CRP. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 49, e257324, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349257324>.

IBGE. *Censo Demográfico 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INEP. *Notas Estatísticas da Educação Superior 2023*. Brasília, DF: INEP, 2024.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; ALMEIDA, L. S. Mudanças e perspectivas na educação superior: estudos no Brasil e em Portugal. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 30, n. 63, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14708>.

MCCOWAN, T.; BERTOLIN, J. Inequalities in higher education access and completion in Brazil. *UNRISD Working Paper*, Geneva, n. 2020-3, 2020.

MODESTO, J. G. *et al.* Racismo e políticas afirmativas: evidências do modelo da discriminação justificada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 33, e3353, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3353>.

MOURA, M. R. S.; TAMBORIL, M. I. B. “Não é assim de graça!”: Lei de Cotas e o desafio da diferença. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 22, n. 3, p. 593-601, 2018.

OLIVEIRA, A. F. A.; OLIVEIRA, O. V. Vozes ressoantes: o currículo vivenciado por mulheres negras cotistas no ensino superior. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 34, n. 68, 2024.

OMS. *Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde*. Genebra: OMS, 2015.

OPAS. *Plan of action on the health of older persons*. Genebra: OMS, 2019.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 36/2014, de 10 de março. *Diário da República*, Lisboa, nº 48, 2014.

QUEIROZ, Z. C. L. S. *et al.* A Lei de Cotas na perspectiva do desempenho acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 96, n. 243, p. 299-320, 2015.

SCOTE, F. D.; GARCIA, M. R. V. Transformando a universidade: acesso e permanência de pessoas trans no ensino superior. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 1-25, 2020.

SEMESP. *Mapa do Ensino Superior no Brasil*. São Paulo: Semesp, 2025.

UNESCO. *Reimagining our future together: a new social contract for education*. Paris: Unesco, 2022.

VALÉRIO, A. C. O. *et al.* Racismo e participação social na universidade. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, São Carlos, v. 29, e3007, 2021.

## **6 PENSAMENTO CRÍTICO E ENSINO SUPERIOR: SUA RELEVÂNCIA HOJE E AMANHÃ**

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-000-8/cap6>

### **MIGUEL HERNANDO GUAMANGA**

Professor da Universidade Icesi, Colômbia.

E-mail: miguel.guamanga@u.icesi.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0835-376X>

### **CARLOS SAIZ**

Coordenador do Grupo de Investigação Reconhecido (GIR) da Universidade de Salamanca, Espanha.

E-mail: csaiz@usal.es

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2029-4512>

## Introdução

Diversos sistemas de Ensino Superior estão passando por profundas transformações que podem ser interpretadas como uma crise de sentido institucional. O surgimento da inteligência artificial (IA), a aceleração do conhecimento e a constante revisão dos valores e certezas que estruturavam a aprendizagem colocaram a Universidade diante de uma crise de sentido (Ruano-Borbalan, 2025). O fenômeno não se reduz a um problema técnico ou metodológico, podendo ser caracterizado, pelo menos em parte, como uma crise do *status* do aprendiz, na medida em que enfraquece seu reconhecimento como agente de conhecimento, reflexão e mudança (O'Donnell; Porter; Fitzgerald, 2024).

Em um ambiente onde a informação é abundante, mas a compreensão é escassa, a função formativa do Ensino Superior parece ter se diluído entre a tecnificação do conhecimento e a urgência pela certificação. As instituições educacionais, pressionadas pela demanda por resultados imediatos e mensuráveis, deslocaram seu eixo da formação para a instrução, do pensamento para

a acreditação e da reflexão para a repetição. A transformação enfraqueceu o vínculo original entre o sujeito e seu ambiente, transformando a aprendizagem em uma prática de consumo mais do que em um processo de compreensão.

Diante desse panorama, propomos que uma formação em pensamento crítico articulada com processos metacognitivos de autorregulação e introspeção constitua o eixo do vínculo entre o aluno e os desafios do mundo contemporâneo. Compreender e explicar-se são hoje operações intelectuais indispensáveis: o ato de pensar criticamente não só permite identificar as causas dos fenômenos, mas também regular as próprias ações em contextos de incerteza. Assim, o Ensino Superior é chamado a restaurar o valor formativo do pensamento crítico como ponte entre a cognição, a ação e o bem-estar humano.

O objetivo deste capítulo é estabelecer um marco conceitual que permita compreender a necessidade de recuperar o *status* do aprendiz – tanto em estudantes quanto em professores – diante das exigências de um mundo em mudança. A recuperação pressupõe conceber a formação como um processo de autonomia reflexiva, no qual a metacognição articula as dimensões cognitiva, ética e emocional da aprendizagem. Formar não se reduz à transmissão de informações nem ao treinamento de competências técnicas, implica sobretudo promover a reflexão metacognitiva e a tomada de decisões (Saiz, 2024).

A estratégia argumentativa aqui desenvolvida parte da análise da relação entre o sujeito e o ambiente

em uma sociedade caracterizada pela volatilidade epistêmica, ambiguidade e complexidade. A partir disso, defende-se que a educação deve orientar-se para a formação de indivíduos capazes de explicar, inferir e deliberar, em vez de se limitar a reproduzir ou aplicar. Por fim, são apresentados os limites e o alcance desta proposta em torno da reconstrução da figura do aprendiz como eixo da formação universitária contemporânea.

### **A crise no *status* do aprendiz**

No campo da educação, parece que todos têm razão, ou pelo menos uma opinião contextualizada sobre o que deveria ser. A multiplicidade de vozes que disputam o sentido da educação – família, instituições, meios de comunicação, mercado e política – expressa um paradoxo: quanto mais se fala sobre educação, menos claro parece seu propósito formativo. Nesta trama de discursos, o sistema escolar profissionalizante perdeu seu centro. Sua tarefa original – formar indivíduos capazes de compreender e transformar o mundo – foi substituída pela urgência de produzir resultados mensuráveis e certificações imediatas (Morley, 2024).

A crise que atravessa o sistema educacional é, em essência, uma crise do *status* do aprendiz. O ato de aprender foi reduzido à aquisição de informações fragmentadas, desvinculadas do processo reflexivo que dá sentido ao aprendizado e validadas mais pelo algoritmo do que pela autoridade epistêmica do professor. O conhecimento se transformou em um insumo quantificável, em vez

de uma experiência de compreensão. A situação tem raízes profundas. Nas últimas décadas, o sistema educacional tentou responder às críticas por meio de reformas administrativas: flexibilização curricular, dupla titulação, cooperação com o setor empresarial e modalidades híbridas de ensino. Embora necessárias, essas modificações não resolvem o problema de fundo, porque o núcleo da crise não é técnico, mas epistemológico, ou seja, forma-se sem consciência reflexiva sobre o aprendizado e sem reconhecer o valor cognitivo do processo que o torna possível.

A perda do *status* do aprendiz também se manifesta na substituição do esforço reflexivo pelo imediatismo da resposta. A expansão da inteligência artificial agravou esse fenômeno: o aprendiz contemporâneo parece ter delegado suas dúvidas, seus erros e suas buscas à máquina (Bai; Liu; Su, 2023). Ele acredita que ter acesso à informação equivale a compreendê-la e confunde a rapidez da descoberta com a profundidade da compreensão. A ilusão do conhecimento dilui o sentido de aprender como experiência de construção pessoal e social, e o efeito Dunning-Kruger (1999) é cada vez mais comum nas salas de aula, inclusive como sustento para desafiar a autoridade epistêmica do professor.

Na sala de aula, essa mudança é percebida com clareza. A prática educacional tornou-se uma simulação de aprendizagem. O estudante não questiona mais o mundo, o que ele busca é confirmar a resposta que um algoritmo lhe oferece. O professor, conseqüentemente, vê-se deslocado de sua função epistêmica e formativa: em vez

de orientar a construção do conhecimento, é exigido que ele verifique procedimentos e avalie produtos suspeitosamente homogêneos em forma e conteúdo, inclusive com os mesmos erros.

A crise não é apenas institucional; é também existencial. O sistema escolar profissionalizante deixou de conceber a formação como um processo de autoconstrução e diálogo com a realidade. Em seu lugar, instituiu um modelo de eficiência que premia a velocidade e penaliza a reflexão (Žižek, 2012). Em contrapartida, concebemos que o aprendiz não se define apenas pelo que sabe, mas por como regula seu próprio processo de conhecimento e como isso repercute em seu equilíbrio emocional e social, portanto recuperar o *status* do aprendiz implica reconhecê-lo como um sujeito consciente de seu pensamento, capaz de se explicar e de agir de acordo com as causas que identifica em busca de sua adaptação.

## **Adaptação e comportamento**

Uma proposta sustentada diante desse problema exige ampliar o olhar para além da sala de aula e considerar a dimensão biológica, cognitiva e social do ser humano. A crise do aluno, descrita anteriormente, não é alheia às leis da adaptação: aprender é, no fundo, uma forma de sobreviver intelectualmente em um ambiente em mudança, portanto, para entender como se configuram os processos mentais envolvidos na formação – a percepção, a memória, a inferência ou a tomada de decisões –, é necessário situá-los dentro do quadro mais

amplo da própria vida. A mente não opera no vácuo; ela se constrói e se transforma em constante interação com o ambiente e a ação. A partir dessa perspectiva, o pensamento opera como um mecanismo central para a adaptação, sem esgotá-la; e a educação, em seu sentido mais profundo, é um processo de ajuste inteligente entre o sujeito, seu ambiente e seu comportamento.

Quando buscamos lançar alguma luz sobre algum aspecto mental, como nosso funcionamento cognitivo, às vezes, essa investigação é abordada apenas a partir de dentro desse sistema. No entanto, esses mecanismos de ordem superior são apenas uma parte desse funcionamento inter-relacionado. Existem outras interconexões entre diferentes processos que fazem com que nosso cérebro se ative de diversas maneiras. É conveniente adotar uma visão mais distante para ter uma visão de conjunto e suas dinâmicas de interdependência.

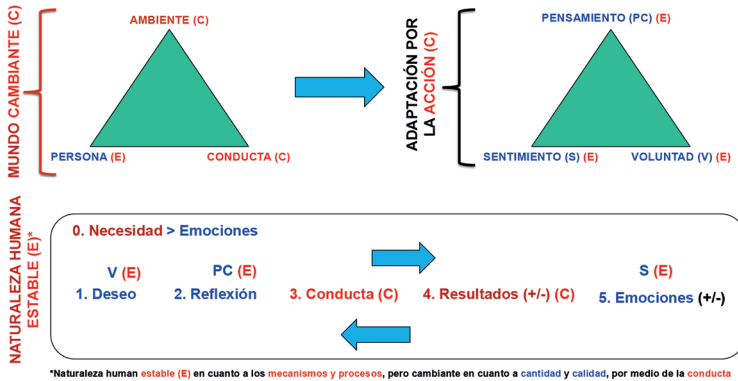
O ser humano ocupa um lugar elevado (ou talvez o mais elevado) na pirâmide dos seres vivos em termos de capacidade de adaptação ao seu ambiente, pois é capaz de modificá-lo para seus fins e, se quisesse, destruí-lo e destruir-se a si mesmo. Tudo isso é possível devido à sua dupla natureza biológica e social. Como organismo vivo, a pessoa deve sobreviver e, como ser social, viver alcançando um nível adequado de bem-estar pessoal. A dupla natureza proporciona uma *adaptação* ao seu meio difícil de imaginar em outros seres vivos. No entanto, a chave para a adaptação de todo ser vivo é sua *capacidade de aprendizagem*. Qualquer aficionado por documentários, por exemplo, da National Geographic, pode observar

que, quando um animal vê seu hábitat natural reduzido pelo crescimento das áreas urbanas, não demora muito para aprender a obter comida facilmente nesse novo ambiente. A adaptação inteligente é bem compreendida porque observamos que os mamíferos, por exemplo, exploram esse novo meio, observam as diferenças que existem em comparação com seu ambiente natural e mudam o comportamento para atingir seus objetivos, ou seja, sua *ação* é determinante em sua adaptação. O ambiente mudou (urbano) e, para sobreviver, eles também mudam, *agem* de outra maneira (veja o interessante e ilustrativo estudo de Kabadayi e Osvath, 2017, neste caso, com corvídeos); obviamente, eles não empregam as mesmas estratégias, por exemplo, de resolução de problemas em seu ambiente natural no novo ambiente urbano, porque não sobreviveriam. Eles se adaptam com inteligência, o que é o mesmo que dizer que *aprendem novas estratégias úteis para esse novo ambiente*. O ser humano procede da mesma maneira, ou deveria.

Para entender nosso sistema cognitivo, devemos abordá-lo como *a ferramenta essencial de adaptação*, mas essa maquinaria mental opera em um ambiente, não no abstrato, portanto sua compreensão só pode ser realizada se a colocarmos na ponta de um triângulo, cujos outros dois vértices são formados pelo ambiente (seu entorno) e pelo comportamento. Além disso, só entenderemos o sentido dessas interações se as concebermos como um sistema de adaptação por meio da ação. As pessoas agem para atingir seus objetivos, digamos que seu comportamento é o que produz mudanças no ambiente

que nos proporcionam o que não temos (para uma justificativa detalhada, ver Saiz, 2020). É importante não esquecer que aprendemos estabelecendo ou descobrindo relações que são as que guiam nosso comportamento. O *ciclo do funcionamento vital* é sempre o mesmo. Surge uma necessidade ou carência que nos produz experiências negativas. Esses sentimentos nos impulsionam à ação, mas não sem antes imaginarmos como eliminar essas emoções negativas, recorrendo ao nosso repertório de estratégias de ação aprendidas. Uma vez encontrada ou inventada a melhor, comportamo-nos para mudar o ambiente e, se conseguirmos o que precisamos, nossos sentimentos serão de satisfação. Caso contrário, voltamos ao início do ciclo. Os sábios gregos já falavam desse processo, com conceitos claros e ainda válidos hoje em dia, mas com outros termos, a saber: pensamento, sentimento e vontade. Os processos cognitivos e não cognitivos são os que permitem a adaptação do ser humano. Hoje em dia, usaríamos outros conceitos, embora a ideia continue a mesma. Diríamos que a adaptação segue um ciclo consistente, conforme representado na Figura 1 (devemos esclarecer que, tanto nesta figura como nas seguintes, são apresentadas as relações e conceitos referenciados, mas integrados em outros não citados, que ajudarão o leitor a uma compreensão mais completa):

**Figura 1** – “O ciclo do funcionamento vital” e “Adaptação e comportamento”



E como tudo isso acontece? Parece que estamos sabendo um pouco mais sobre nossa mente. O excelente livro de Damasio (2021) *Sentir e saber* nos ajuda de maneira importante, à luz de algumas descobertas cruciais na neurociência. Parece que tudo começa pela dor-prazer, como consequência das necessidades. O sofrimento, do ponto de vista da evolução do nosso sistema nervoso, é o que possibilitou o surgimento da consciência, e essa maravilhosa capacidade é o que permitiu a representação mental do mundo e tudo o que isso implica: imaginar, relacionar, aprender, conhecer, agir a partir do que sabemos, para obter prazer/bem-estar.

É importante continuar entendendo que nossa mente funciona dentro de um sistema relativamente simples: *ambiente-pessoa-comportamento* (ver Figura 1). Nossos processos mentais ocorrem em um ambiente, não isoladamente, por isso é importante considerar

todos os fatores desse sistema para compreendê-los. Não devemos falar, por exemplo, do sistema cognitivo isoladamente. Somos obrigados a conhecê-lo como parte do processo de adaptação ao ambiente, juntamente com outros mecanismos não cognitivos, sua expressão comportamental e suas consequências. Nesse sentido, Sternberg (2021) acerta ao falar de “inteligência adaptativa”. Para entender o funcionamento mental, devemos vê-lo como parte de um sistema inter-relacionado, caso contrário, fracassaremos (ver Figura 1).

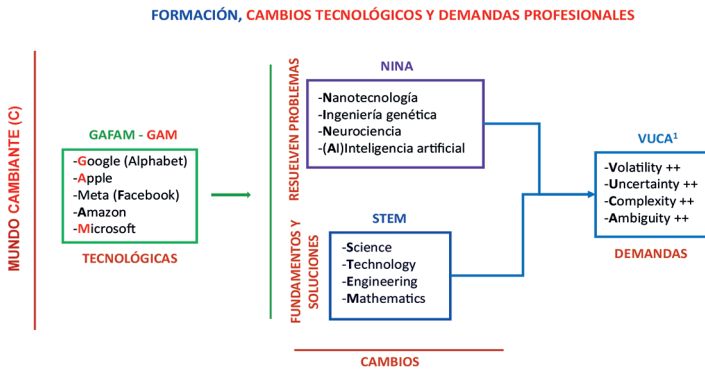
Sabemos que a adaptação ao nosso ambiente depende da nossa *capacidade de aprendizagem*. Sabemos bem que, no século atual, ocorreram mudanças profundas, nunca vistas desde a consolidação da revolução industrial no século XIX. No início do nosso século, a expansão da internet, o surgimento do primeiro *smartphone* e a criação e difusão das redes sociais produziram transformações que ainda precisam ser assimiladas. Sem termos terminado de nos adaptar a essas mudanças espetaculares, no final de 2022 surge a inteligência artificial generativa (IA) e se expande a uma velocidade inimaginável. Tudo isso gerou mudanças e novas demandas sociais que são um desafio com o qual ainda estamos nos adaptando. Ao mesmo tempo, todos esses desenvolvimentos revolucionaram a ciência e as tecnologias (GAFAM ou Google – Alphabet, Apple, Facebook – Meta, Amazon, Microsoft; NENA ou Nanotecnologia, engenharia genética, neurociência, inteligência artificial; STEM ou Ciência, Tecnologia, Engenharia, Matemática). As mudanças essenciais ocorreram nos fundamentos de

nosso conhecimento da realidade e na capacidade de levantar e resolver os problemas de nosso tempo. Todas essas mudanças espetaculares ocorreram em pouco mais de duas décadas, no entanto, como sempre acontece em nossa vida, tudo tem um preço, todo benefício acarreta um custo, ambos são inseparáveis (ver figura 2).

O ser humano deve sobreviver a essas mudanças e, se possível, progredir, como tem acontecido até agora ao longo da história. O problema é que tantas coisas novas ao mesmo tempo agravam mais do que nunca o que o exército americano cunhou há anos como dificuldade fundamental de adaptação, o VUCA (*Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity*; The U.S. Army War College, 1987, baseado em Bennis e Nanus, 1985). Estamos realmente conscientes de que, mais do que nunca, nosso ambiente é mutável, imprevisível, sofisticado e mal definido ou pouco delimitado? Portanto, nossa relação com o ambiente deve ser substancialmente modificada. A natureza humana é estável em termos dos mecanismos ou processos de que dispõe, ou seja, possui um sistema estável de processamento de informações (percepção, aprendizagem e memória). Nosso sistema cognitivo é o que é. O que muda é a quantidade e a qualidade do uso desse sistema por meio do comportamento. A adaptação depende dos sucessos e fracassos de nossas ações. Se tentarmos (agir) muitas vezes e aprendermos por que obtemos determinados resultados, a qualidade do que aprendemos muda. O que queremos destacar é o nó górdio de vincular ambiente-pessoa-comportamento, o qual, para desatá-lo, ou seja, para entender bem essa

relação, é necessário recorrer a uma abordagem diferente. Nosso sistema cognitivo é estruturalmente estável e mutável como consequência de seu funcionamento no ambiente, como resultado das modificações obtidas pela ação. Visto assim, um ambiente diferente obriga a construir uma representação mental diferente dele, a agir com o objetivo de captar as novas consequências das novas situações; em definitiva, a aplicar nosso sistema cognitivo de forma diferente para enfrentar os novos problemas que se nos apresentam neste novo mundo ainda mais VUCA do que nunca (ver Figura 2).

**Figura 2 – Formação, mudanças tecnológicas e demandas profissionais**



1. The U.S. Army War College (1987)

Nós nos concentramos em uma parte da natureza humana no que diz respeito à forma de lidar com nossa relação com o novo ambiente, especialmente em nosso sistema cognitivo. Esses mecanismos nos fornecem estratégias de adaptação, mas devemos colocá-los

em funcionamento, e isso corresponde a outra parte da mente que é de natureza não cognitiva. Digamos que os mecanismos não cognitivos são a condição necessária e os cognitivos, a condição suficiente em nossa tarefa vital de adaptação. Um bom motorista de ônibus nos levará ao destino da forma mais confortável, rápida e segura possível, mas o passageiro deve escolher o trajeto que o levará aonde deseja ir (o motorista não é quem escolhe o trajeto, não decide a viagem que será feita). Em nosso funcionamento mental, não é um problema saber o que vem primeiro, “o ovo ou a galinha”; nossa mente é acionada pelo não cognitivo e sua atividade é guiada pelo cognitivo (ou deveria ser, embora, infelizmente, saibamos que, na maioria das vezes, não é assim). Devemos compreender, portanto, que em nossa mente deve existir uma boa sintonia entre sua dupla natureza. Nela, o ponto de partida é sempre uma necessidade e uma dor (ou emoções negativas; sentimento), que desperta um desejo (vontade), que ativa a reflexão (pensamento), para a ação, que busca resultados, que terminam em prazer, bem-estar ou emoções positivas, ou não. Não é por acaso que o início e o fim de nossos ciclos mentais começam e terminam nas emoções, ou seja, no não cognitivo (ver Figura 1).

### **Formação e pensamento crítico**

Para que a formação recupere o *status* do aprendiz, não basta descrever processos mentais: é preciso orientar esses processos para a ação eficaz em um ambiente

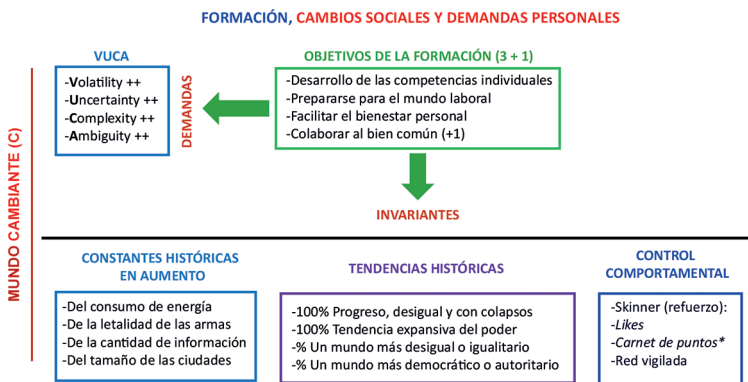
VUCA. Com esse enquadramento, a seção seguinte expõe por que razão a formação, e não apenas o ensino ou a aprendizagem, deve reordenar as prioridades do pensamento crítico: passar de justificar para explicar, para poder decidir e resolver.

Até aqui, traçamos o processo geral do nosso funcionamento mental, ligando ambiente-pessoa-comportamento. Também enfatizamos o núcleo do comportamento para a adaptação, na medida em que nos permite aprender com os resultados do nosso curso de ação. O excelente trabalho sobre os corvos de Okinawa (Kabadayi; Osvath, 2017) nos mostra como esses animais inteligentes aprendem interagindo em seu novo ambiente urbano. No entanto, o ser humano desenvolveu uma sociedade tão sofisticada que precisou criar instituições e centros educacionais para coletar e transmitir a multiplicidade de experiências existentes e assim poder nos adaptar para sobreviver e progredir. E este é o ponto que todos os seres vivos compartilham: o aprendizado, no nosso caso, a *formação*. O aprendizado por observação (vicária) é fundamental para transmitir experiências dentro das espécies de seres vivos; por sua vez, o ser humano inventou uma ferramenta muito poderosa, a linguagem, que lhe permite transmitir e compartilhar conhecimento de forma mais rápida e completa. A linguagem nos permite formar e nos formar. A pergunta que surge a seguir é: nos formar em quê?

Resnick (1987), em seu livro ainda muito atual, afirma que a educação deve ser aprender a pensar. Nós afirmaríamos, dentro do mesmo espírito, que a formação

deve otimizar nosso sistema cognitivo para poder enfrentar os desafios atuais neste mundo em mudança, incerto, complexo e ambíguo, mais do que nunca. Certamente existem outras abordagens, como aquelas que há algum tempo exploram a educação das emoções e dos afetos. O não cognitivo, como já expusemos, acompanha o cognitivo, ativa-o e estimula-o, para alcançar resultados que transformem os afetos negativos em positivos. Agora bem, como nos formamos afetivamente nos escapa. Nosso ceticismo se baseia no fato de que toda formação, afetiva ou não, precisa de representação mental, reflexão, inferência, ou seja, do cognitivo. Preferimos ver o emocional como o tempero do cognitivo, que pode produzir gosto ou desgosto.

**Figura 3 – Mudanças e demandas pessoais**

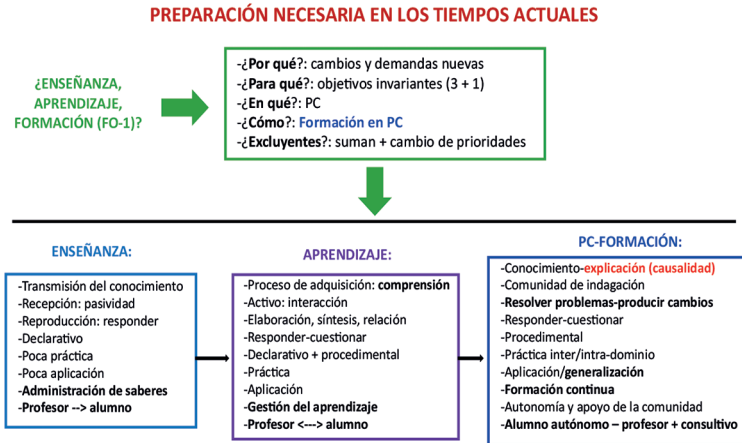


\* Una especie de cartilla con puntos por buena conducta social, en China

O fato de nos concentrarmos prioritariamente no desenvolvimento das competências cognitivas deve-se aos objetivos de formação amplamente assumidos e que

também perseguimos, aos quais nos referiremos como 3+1: a) desenvolvimento das competências individuais; b) preparação para o mundo do trabalho; c) facilitação do bem-estar pessoal; d) colaboração para o bem comum (+1) (ver Figura 3). O último objetivo é o menos consensual, uma vez que implica uma concepção da sociedade discutível por alguns, especialmente nos tempos atuais. Se nos concentrarmos nos três primeiros objetivos e os percorrermos em ordem inversa, podemos refletir da seguinte forma: bem-estar pessoal é alcançado quando ocorrem as mudanças desejadas em nosso ambiente (Guamanga *et al.*, 2024), que provocam experiências emocionalmente positivas (ver Figuras 1 e 2). Ora, essas mudanças externas e internas são o resultado de nossas ações. Mais uma vez, devemos lembrar que ambiente-pessoa-comportamento são sempre interdependentes (ver Figura 1). Por outro lado, também devemos estar cientes de que as mudanças são os fins alcançados ou os problemas resolvidos, na terminologia de Newell e Simon (1972). No entanto, desse ponto de vista, o que devemos melhorar ou alcançar? A experiência positiva ou o que nos permite alcançar esse estado emocional? As conquistas, os bons resultados produzem esse bem-estar, são uma consequência de nossas ações, portanto parece razoável desenvolver ou melhorar as habilidades que permitem alcançar esses objetivos ou resolver esses problemas. Aprender a enfrentar os desafios do nosso mundo nos lembra novamente em que se baseia essa adaptação.

**Figura 4 – Aquisição de conhecimento nos tempos atuais**



Nas últimas décadas, tem-se trabalhado com três ideias diferentes sobre como entender o processo de aquisição de conhecimento, a saber: ensino, aprendizagem e formação (Figura 4). O ensino é principalmente a transmissão de conhecimento. Com o advento da internet, essa ideia ficou um pouco obsoleta. A aprendizagem é uma forma mais adequada de conhecer. Ela visa à compreensão da realidade, à obtenção de uma boa representação do mundo, no entanto essa forma de conhecer não é suficiente para dar conta do mundo atual. Finalmente, a formação consiste em buscar o conhecimento a partir da causalidade, ou seja, é a aquisição de conhecimento baseada na explicação (ver Figura 4). A adaptação é cumulativa, nunca se dispensa uma estratégia que funcionou, porque nunca se sabe quando ela será necessária novamente. É por isso que essas diferentes

formas de aquisição de conhecimento se somam, nunca se subtraem, o que varia são as prioridades.

Nos tempos atuais, nossa natureza biológica exige cada vez mais mudanças em nosso ambiente para poder sobreviver e progredir. São necessárias conquistas ou resultados, e estes só são alcançados com ação. Como espécie, passamos de buscar comida a obtê-la por meio de dinheiro, por meio de um trabalho, de uma atividade. Nossa natureza social também se expressa de outras maneiras; nosso tempo de lazer não é mais ocupado apenas nos relacionando com os outros (talvez devêssemos), temos outras opções. Na verdade, o que fazemos é buscar prazer e talvez desenvolvimento pessoal; é claro que não precisamos prestar contas a ninguém além de nós mesmos, os resultados ou conquistas são apenas satisfação, experiências positivas e enriquecimento interior. No entanto, em nossa outra dimensão, a biológica, a do sustento, é necessário obter resultados, resolver problemas, decidir...; as demandas são muitas e os desafios cada vez maiores, mas o tempo é limitado, 24 horas para tudo, nada mais. Devemos dividir, portanto, o bolo temporal entre essas duas facetas, a das obrigações e a das devoções, e cada vez mais subtraímos da segunda para a primeira.

Do que foi dito anteriormente, podemos constatar que hoje em dia é difícil diferenciar a vida profissional da vida pessoal, há uma linha tênue que delimita nossa atividade para o sustento e para o lazer. A primeira vem ocupando cada vez mais tempo da segunda. Esta é uma característica não menos importante do mundo atual

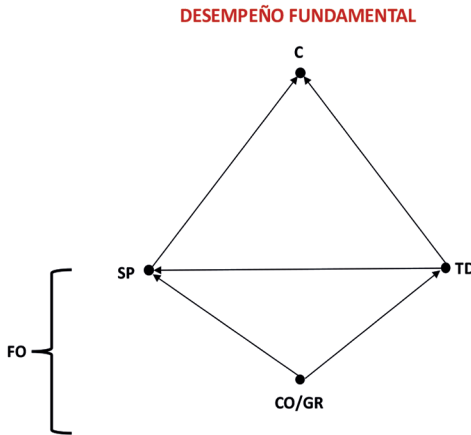
que justifica por que nos formamos, por que buscamos explicar a realidade e não apenas compreendê-la, simplesmente porque os novos desafios e demandas exigem resultados, mudanças; não basta ter ideias, elas precisam se concretizar, se materializar na realidade. Assim, a pergunta que devemos nos fazer é: se os novos tempos exigem cada vez mais de nós profissionalmente e isso deve se traduzir em resultados e produtividade, então devemos nos formar para alcançá-los. Podemos compreender os problemas, mas também devemos resolvê-los e, para isso, devemos modificar a realidade, mudá-la, portanto é necessária uma formação consistente na aquisição de conhecimento baseada na explicação ou na causalidade. Para explicar e resolver problemas, precisamos saber o que produz ou causa outras coisas, e isso exige agir ou manipular a realidade; é fundamental imaginar cenários causais que nos permitam prever o que esperamos alcançar, a fim de podermos demonstrar que essa sequência de eventos é o que leva a esses resultados; por outro lado, não devemos esquecer que a previsão correta nos garante o controle do ambiente e conseqüentemente a melhor adaptação possível.

Atualmente, as competências essenciais procuradas e exigidas profissionalmente são: trabalho em equipe, capacidade de comunicação, resolução de problemas e tomada de decisões (ver Figura 5). O desempenho fundamental que se busca no mundo do trabalho consiste essencialmente nas habilidades sociais necessárias para trabalhar com outras pessoas, além de ter capacidade suficiente de persuasão ou comunicação, mas

a partir de um bom domínio da argumentação. Essas são competências socialmente necessárias; mas, além disso, são solicitados resultados, conquistas, e estes só são possíveis com boas estratégias de resolução de problemas e tomada de decisões. É claro que, sem o desenvolvimento dessas competências sociais e transversais, a preparação para o mundo do trabalho fracassará; e, se isso acontecer, não poderemos progredir e talvez nem mesmo sobreviver. É claro que, sem nada disso, o bem-estar pessoal não será alcançado. Sabemos o que é exigido e como responder a essas exigências, ou seja, estamos preparados para cumprir os objetivos de formação anteriormente indicados (ver Figura 4), portanto as mudanças e novas exigências são o nosso *porquê* de nos formarmos de uma determinada maneira, os objetivos de formação são o nosso *para que* fazê-lo e o *como* nos formamos passa pelo desenvolvimento de competências transversais especialmente (ver Figura 4). O pensamento crítico é constituído precisamente por essas competências: habilidades sociais (indiretamente), de argumentação, de resolução de problemas e de tomada de decisões. As competências são, por coincidência, as fundamentais do pensamento crítico, em definitiva, as necessárias para melhorar o bom desempenho pessoal e profissional.

## Figura 5 – Competências exigidas profissionalmente

### COMPETENCIAS ESENCIALES BUSCADAS Y DEMANDADAS PROFESIONALMENTE



FO: FOrmación; C: Cambio, resultados; CO/GR: Comunicación (argumentación) y trabajo en GRupo;  
 SP: Solución de Problemas; TD: Toma de Decisiones.

Fonte: Saiz e Rivas (2023, p. 10).

### *Formação hoje para o amanhã*

Até aqui, destacamos a importância das relações entre ambiente-pessoa-comportamento com um propósito: expor a tese que vamos desenvolver. O ambiente é mutável, especialmente em determinados momentos. Os processos mentais são estáveis, ou seja, são fixos, não surgem mais com a prática, os que existem apenas são usados mais e melhor, ou deveríamos; quanto mais uso, maior qualidade, ou seja, melhor adaptação por nossa capacidade de aprendizagem. A tentativa e erro e a aprendizagem por observação (vicária) são estratégias

elementares e importantes que deram lugar à formação, graças à nossa sofisticada capacidade de representação da realidade e à sua rapidez de transmissão através da linguagem. No entanto, assim como outros seres vivos fazem quando se adaptam a um novo ambiente, como o urbano, ou seja, aprendendo novas estratégias com os mesmos mecanismos mentais (observação, relação, armazenamento e execução), da mesma forma devemos proceder. Nosso mundo atual apresenta novos problemas que abordamos com estratégias antigas? Nós nos formamos para pensar, para depois saber o que fazer e, então, agir para obter resultados.

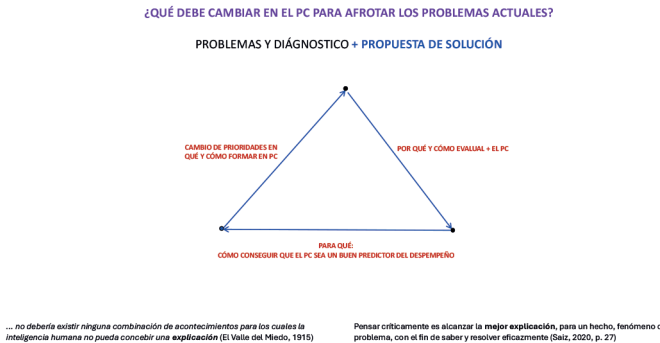
O que convém questionar é: devemos rever nossa forma de pensar para enfrentar os desafios atuais? Já nos fizemos essa pergunta em Saiz e Rivas (2023). Neste estudo, identificamos alguns problemas em nossa maneira de enfrentar os desafios de nosso tempo em comparação com os de menos de duas décadas atrás, quando começou esta nova revolução que ainda está em desenvolvimento, agora a partir da IA. Claramente, nosso ambiente agora é bem diferente, mas nossa maneira de enfrentá-lo também é? Claramente não. Nesse trabalho, o que apontamos é que as competências de pensamento crítico priorizavam o modelo *toulmiano*, no qual a argumentação é a habilidade fundamental sobre a qual se baseiam as demais (Saiz; Rivas, 2023). Em geral, não houve mudanças nas abordagens conceituais e na pesquisa desde sua consolidação como campo aplicado das habilidades transversais de pensamento desde o final da década de 1990.

A argumentação prioriza a justificativa, o apoio a uma conclusão, ou seja, as razões, não as causas. Em uma explicação, o importante são as causas; o efeito é o fato, ou o fenômeno, ou o problema; o que nos importa é por que ele ocorre. Se colocarmos a explicação como protagonista, ao mesmo tempo, destacamos as competências executivas de resolução de problemas e tomada de decisões (Guamanga *et al.*, 2023; Saiz, 2024). Resolver problemas exige agir, é necessário produzir mudanças na realidade, ou seja, executar a melhor explicação alcançada. A explicação busca as causas, não a justificativa ou o apoio a uma ideia. A argumentação deve estar a serviço da explicação, porque, em definitiva, é normalmente um processo de categorização, que nos ajudará a encurtar o caminho da investigação para encontrar as causas do problema ou do fenômeno que nos ocupa. Em definitiva, o problema que estamos apontando é que as estratégias de enfrentamento, baseadas na argumentação, não podem dar resposta aos desafios atuais. É necessário explicar para decidir e resolver, e essa é a nossa proposta.

Na Figura 7, mais adiante, esquematizamos essa abordagem, na qual a mudança fundamental deve consistir em *mudar* os protagonistas do pensamento crítico, *avaliar* mais e melhor e fazer com que o pensamento crítico seja um bom *preditivo* do desempenho pessoal e profissional (embora, como já dissemos, a barreira que separa esses dois mundos tenha se tornado quase imperceptível). Na Figura 6, incorporamos duas citações que refletem especificamente a ideia de pensamento

crítico que nos guia e que é a característica que melhor define o que entendemos por formação.

### Figura 6 – Mudanças no pensamento crítico para enfrentar os problemas atuais



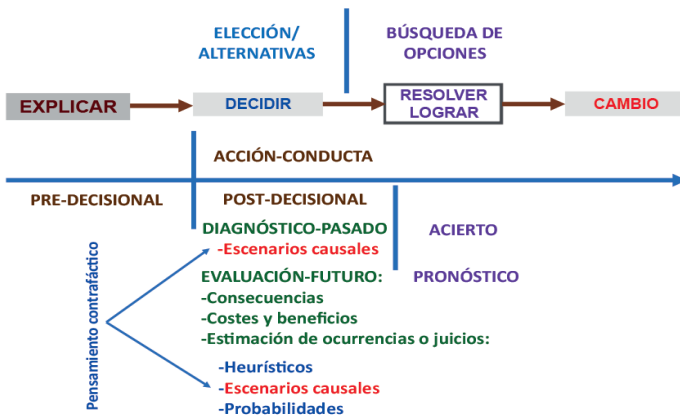
Fonte: Saiz (2000, p. 27).

Convém descrevermos, com algum detalhe, a mudança de prioridades no pensamento crítico, algo necessário para progredir neste novo mundo em constante transformação (ver Figura 7). O progresso dependerá especialmente da nossa capacidade de nos formarmos ou qualificarmos de uma maneira diferente daquela que continua a guiar totalmente a nossa adaptação e que não deveria ser apenas a aprendizagem, sem formação (ver Figura 4). A formação deve ser, mais uma vez, a prioridade para podermos adquirir as novas estratégias de que precisamos. A explicação causal é o ponto de partida representacional e pré-decisional, mas com o objetivo de produzir uma mudança, um resultado ou uma solução. E essa mudança é o efeito de nossas ações, que são a

concretização das estratégias de tomada de decisão e resolução de problemas, ou seja, de nossas estratégias pós-decisórias. Dependendo se nossa tarefa é um diagnóstico ou um prognóstico, algumas estratégias ganham maior protagonismo do que outras, embora sempre com uma presente, os cenários causais, o mais fundamental. Para visualizar essas complexidades, vamos nos ajudar da Figura 7 e, como nas anteriores, vamos nos concentrar apenas em uma parte delas; o resto das ideias apresentadas, em geral, são facilmente compreensíveis.

**Figura 7** – Mudança de prioridade no pensamento crítico

**TOMA DE DECISIONES Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS PARA EL CAMBIO**



Na Figura 7, são representados os mecanismos fundamentais do pensamento crítico (explicar-decidir-resolver) e é estabelecida uma divisão importante entre os que são pré e pós-decisórios. A explicação consiste em

dar um sentido único a um fato, fenômeno ou problema, principalmente através da construção de cenários causais. Esta estratégia essencial é contrastada até se chegar à melhor explicação para esse fenômeno ou problema. A elaboração dos cenários causais possíveis é um processo de representação mental, portanto pré-decisional, mas seu contraste e ajuste com a realidade, pós-decisional. Não é mais suficiente imaginar e observar, é necessário buscar dados próprios, intervir ou modificar o ambiente para testar e descartar, a fim de alcançar uma única explicação para o problema (Guamanga *et al.*, 2023).

Uma vez alcançado esse sentido único, é quando podemos tomar as melhores decisões ou o melhor curso de ação a seguir, ou seja, a execução ou concretização de nossa melhor explicação, que já marca de forma certa tal ação. A mudança ou os resultados alcançados ajudarão a verificar se nossa explicação dos fatos está correta ou não. O processo pré e pós-decisório é o mesmo, quer o nosso trabalho seja *explicar* o que foi ou *prever* o que está por vir. O fato de nossa tarefa ser de *diagnóstico* ou de *prognóstico* apenas altera a natureza temporal dos resultados: no primeiro caso, buscamos acertar o que aconteceu e, no segundo, acertar o que vai acontecer. A diferença reside no diacrônico ou na natureza temporal do problema. Só precisamos de algumas estratégias específicas para estimar o que acontecerá, mas o percurso geral é o mesmo.

Na Figura 6, apontamos as mudanças necessárias que devem ocorrer no pensamento crítico para poder enfrentar os novos desafios e demandas. Continua-se a

formar e a investigar em pensamento crítico sob a influência do modelo de Toulmin, principalmente, e esta é uma abordagem pouco eficaz para lidar com os problemas atuais. Nossa proposta de solução é essa mudança de prioridades sobre o que e como formar em pensamento crítico. Talvez haja outras maneiras de resolver o problema, a nossa se baseia na aquisição de conhecimento baseada na explicação.

Na Figura 7, indicamos não apenas o que e como mudar o desenvolvimento do pensamento crítico, mas também aludimos a um porquê e a um para quê. Quando falamos em formar ou desenvolver as competências do pensamento crítico de uma determinada maneira, buscamos melhorias. Toda intervenção ou tratamento que aspire a melhorar ou resolver uma situação deve avaliar essa melhoria; sem avaliação, navegaremos às cegas. Uma lacuna importante em tudo o que se refere ao desenvolvimento do pensamento crítico é o pouco acompanhamento ou avaliação das iniciativas de melhoria ou formação realizadas (Saiz, 2024).

Quando nos formamos, podemos ver os resultados, positivos ou negativos, que nos permitem obter *feedback*; no entanto, quando instruímos outros, só conhecemos as conquistas ou fracassos a partir da avaliação dessa mudança, por meio de testes padronizados e de outra natureza. Existem vários instrumentos de medição do pensamento crítico (Butler, 2024), mas nem todos são adequados, entre outras razões, porque não são elaborados testes que meçam processos específicos de pensamento, que garantam que um resultado se deve

a um mecanismo específico, e não a outro; devem ser elaboradas tarefas que sabemos que só podem ser resolvidas com uma determinada estratégia, caso contrário, a validade teórica do teste fica em causa. Uma metodologia que garante essa especificidade é a *análise de tarefas* (Saiz, 2024), uma contribuição antiga e valiosa dos primeiros pesquisadores da mente, como Donders, que lançou as bases da psicologia cognitiva ao desenvolver a frutífera metodologia da cronometria mental (Saiz; Rivas, 2008).

Esse oftalmologista – Franciscus Donders, 1818-1889 – lançou as bases da psicologia cognitiva ao desenvolver a frutífera metodologia da cronometria mental. Felizmente existem alguns testes que se aproximam dessa direção (Butler, 2024; Saiz, 2024), mas o problema continua sendo a escassez de estudos de avaliação. Podemos, por exemplo, ter bons marcadores de doença que são detectados em certos tipos de análises, mas essas análises precisam ser realizadas. Estamos cientes da enorme dificuldade que envolve avaliar o pensamento crítico, em termos de tempo e recursos, mas sabemos que a ciência progride pela medição, que é o que permite a verificação. Se não medirmos, ficamos estagnados.

Voltemos à Figura 6. Para enfrentar os desafios atuais, precisamos fazer um diagnóstico da forma como formamos e nos formamos, a fim de identificar as limitações ou deficiências em nossa interação com este novo mundo. As três principais lacunas que apresentamos na Figura 6 são as duas já descritas (sem mudança de prioridades na formação e pouca avaliação dessa instrução) e

a previsão do desempenho pessoal e profissional, obviamente a mais difícil de alcançar. Este é o nosso diagnóstico sobre as insuficiências que temos para enfrentar as exigências dos novos tempos. E a proposta de solução que estamos avançando é para as duas limitações expostas. A terceira é um pouco mais evasiva (ver Rivas, Saiz e Almeida, 2023), entre outras razões, porque precisamos dispor de uma metodologia de formação que funcione, que produza uma mudança importante, sustentável no tempo e generalizável. Desenvolvemos um programa de formação em pensamento crítico com bons resultados (Rivas; Saiz, 2023), no entanto, mais uma vez, o problema é que, tal como o médico, temos os marcadores, mas temos de realizar as análises. Tal como qualquer projeto de avaliação, a intervenção consome muito tempo e recursos. Para tudo isso, é necessária iniciativa, vontade (querer como desejo), a condição necessária, porque a técnica nós temos, a condição suficiente. Como sempre, mesmo que tenhamos o conhecimento, se não o aplicarmos, não conseguiremos mudar as coisas, e nosso esforço pode ficar apenas na estética, portanto só poderemos prever o desempenho a partir do pensamento crítico quando conseguirmos melhorar suficientemente seus processos.

Uma vez alcançado o desenvolvimento adequado do pensamento crítico, poderíamos avaliar o desempenho pessoal e profissional, por meio de estudos de acompanhamento, longitudinais, com toda a dificuldade que isso implica. Ao formar a partir de uma nova abordagem, com a avaliação necessária da instrução e com uma

constatação clara de uma melhoria suficiente do pensamento crítico, então poderemos, sim, enfrentar os desafios dos novos tempos com a confiança de não apenas sobreviver a eles, mas também de progredir.

Intervenção, avaliação e realização são, em outras palavras, nossa proposta de solução para as lacunas atuais da formação (ver Figura 6), entretanto, até que tenhamos um bom desenvolvimento do pensamento crítico, devemos nos concentrar na intervenção e na sua avaliação. Em suma, se o pensamento crítico reordena suas prioridades para explicar, decidir e resolver em contextos VUCA, a pergunta imediata é: como esse processo é governado internamente? A resposta exige a introdução da metacognição e sua dimensão experiencial – a introspecção formativa – como o dispositivo que restitui o *status* do aprendiz: a capacidade de dirigir conscientemente o próprio raciocínio e sua execução.

### ***Metacognição e introspecção formativa***

A metacognição representa o grau mais complexo do pensamento, pois permite que o sujeito analise seus próprios processos de compreensão. Ela não se limita a registrar os conteúdos da mente, mas atua como um sistema de supervisão e regulação do pensamento. Seu valor formativo reside no fato de converter a aprendizagem em uma prática deliberada de revisão e ajuste dos procedimentos intelectuais (Flavell, 1979; Schraw; Dennison, 1994). Pensar com eficácia implica compreender como o raciocínio se estrutura, de que modo os erros se originam

e quais estratégias permitem corrigi-los. A metacognição organiza essa dinâmica interna e oferece ao sujeito a possibilidade de dirigir seu conhecimento com critério e coerência. No Ensino Superior, esse controle reflexivo adquire um papel decisivo. A função da aprendizagem não é mais definida pela acumulação de informações, mas pela compreensão do processo que a torna possível. O conhecimento é validado quando o aluno reconhece as causas de seus acertos e erros e é capaz de modificar suas estratégias de análise (Efklides, 2006; Kuhn, 2000).

Pesquisas recentes mostraram que a metacognição sustenta a eficácia do pensamento crítico (Guamanga *et al.*, 2025; Magno, 2010; Rivas; Saiz; Ossa, 2022). A capacidade de raciocinar de forma rigorosa depende menos da aplicação de fórmulas do que do reconhecimento do próprio processo de inferência. As habilidades pós-decisórias, como a resolução de problemas ou a avaliação de alternativas, são expressões dessa mesma estrutura de controle. Quando o sujeito analisa as causas de um problema e age de acordo com uma explicação causal consistente, ele está integrando a reflexão com a ação. A articulação dá continuidade ao modelo de formação que foi proposto: o pensamento crítico se desenvolve quando a metacognição regula a passagem da compreensão para a intervenção. A aprendizagem universitária adquire assim uma dimensão introspectiva. Explicar os próprios procedimentos de compreensão equivale a aprender de forma autônoma. A introspecção formativa baseia-se na capacidade de reconstruir os processos mentais que intervêm na resolução de problemas e de

avaliar sua eficácia. Ensinar a pensar implica acompanhar o aluno nessa reconstrução, oferecer-lhe ferramentas para examinar suas inferências e manter um diálogo sobre os critérios que orientam suas decisões. A prática transforma a formação em um processo de consciência cognitiva progressiva, no qual a avaliação faz sentido quando o aluno pode justificar como chega a uma conclusão e não apenas qual é o resultado.

A relação entre metacognição e bem-estar psicológico surge da experiência de controle que gera o conhecimento dos próprios mecanismos mentais. Quando uma pessoa consegue descrever claramente como pensa, sua percepção de domínio do ambiente aumenta (Guamanga *et al.*, 2024, 2025; Kuhn, 2022). Essa percepção, de acordo com o modelo de bem-estar psicológico de Ryff (1989, 2014; Ryff; Keyes, 1995), constitui um dos pilares do equilíbrio pessoal. Compreender as causas dos próprios erros reduz a incerteza e melhora a capacidade de adaptação. Por isso, a formação metacognitiva tem efeitos que transcendem o âmbito acadêmico e alcançam a estabilidade emocional e motivacional do sujeito.

Ryff identificou seis dimensões do bem-estar psicológico, entre as quais três apresentam uma conexão direta com os processos cognitivos superiores: autoaceitação, domínio do ambiente e propósito vital. A primeira implica reconhecer a própria falibilidade e assumir os erros como parte do desenvolvimento intelectual. O domínio do ambiente requer habilidades para antecipar consequências e agir com critério causal, o que depende de uma formação sustentada em pensamento crítico e

metacognição. O propósito vital, por sua vez, fornece direção e coerência ao uso das competências cognitivas, orientando a ação para metas com sentido. Essas dimensões configuram uma estrutura funcional que pode ser interpretada como a tradução psicológica dos mecanismos metacognitivos.

O pensamento crítico e o bem-estar psicológico compartilham uma natureza evolutiva. Ambos os processos se desenvolvem com o tempo e requerem prática constante. A consciência metacognitiva é construída por meio da experiência acumulada e da reflexão sobre os próprios atos de compreensão. Da mesma forma, o bem-estar psicológico se manifesta na capacidade de manter a estabilidade diante da complexidade do ambiente. Quando a formação estimula a análise causal e a autorregulação do pensamento, o sujeito amplia sua margem de adaptação e reduz a sensação de descontrole que geralmente acompanha a incerteza. O domínio metacognitivo produz um bem-estar estável porque transforma a relação entre pensamento e ação. Quem compreende como gera seus julgamentos pode corrigi-los sem perder consistência ou confiança. Esse tipo de controle favorece uma autopercepção de competência que fortalece a motivação para aprender e explorar (Guamanga *et al.*, 2024). Em contextos universitários, onde a mudança é constante e a pressão pelo desempenho é elevada, essa percepção de competência atua como um amortecedor cognitivo do estresse. O bem-estar é então entendido como um produto da racionalidade aplicada, não como um efeito emocional transitório. Aceitar os limites do

conhecimento também é uma forma de equilíbrio. A consciência da incerteza não paralisa quando existem recursos para enfrentá-la.

A metacognição permite identificar o que se ignora e elaborar estratégias para continuar aprendendo. Nessa prática, materializa-se a conexão entre o pensamento crítico e o bem-estar psicológico: ambos promovem uma compreensão ativa da incerteza e a transformam em uma oportunidade de crescimento intelectual. O sujeito que pensa metacognitivamente não busca eliminar a dúvida, mas sim gerenciá-la por meio de explicações mais precisas e decisões mais fundamentadas. A perspectiva metacognitiva também redefine a avaliação educacional. Os sistemas centrados no resultado imediato reduzem a aprendizagem a uma sequência de conquistas quantificáveis e enfraquecem a percepção do progresso interno. A avaliação do processo, por outro lado, reforça a consciência do desenvolvimento e consolida o bem-estar. A revisão de erros, a reformulação de hipóteses e a busca de coerência entre ideias tornam-se indicadores de avanço cognitivo. A mudança de enfoque permite compreender a aprendizagem como um processo contínuo de ajuste, e não como uma sucessão de sucessos ou fracassos. A metacognição, entendida como capacidade de controle e explicação do pensamento, oferece um marco para vincular a formação à estabilidade pessoal. Quando a educação estimula a capacidade de analisar causas, avaliar efeitos e antecipar consequências, ela contribui para o desenvolvimento de um bem-estar sustentado, apoiado na racionalidade.

Os estudantes que adquirem essas competências transferem sua eficácia cognitiva para contextos profissionais e sociais, fortalecendo a adaptação e a tomada de decisões. Pensar bem torna-se, assim, uma forma de equilíbrio diante da complexidade do mundo contemporâneo. A formação universitária orientada para a metacognição redefine o sentido do ensino. Ela promove um tipo de aprendizagem que une compreensão, regulação e bem-estar em um mesmo processo. A integração causal entre pensamento e estabilidade psicológica constitui um dos maiores desafios para a educação atual. Formar aprendizes capazes de compreender seus próprios mecanismos de pensamento equivale a formar indivíduos que podem manter seu equilíbrio intelectual e vital em ambientes de mudança contínua.

### **Considerações finais**

A figura do aprendiz permanente resume o sentido formativo defendido neste trabalho. Pensar criticamente implica compreender as causas dos fenômenos e regular as próprias decisões por meio de processos metacognitivos. A combinação permite agir com eficácia e manter o bem-estar psicológico a partir do domínio do próprio pensamento. Na Educação Superior, formar aprendizes permanentes significa promover a capacidade de explicar, decidir e resolver com autonomia intelectual, de modo que o conhecimento deixe de ser acumulativo para se tornar operacional e adaptável às mudanças do ambiente.

A formação baseada no pensamento crítico requer a integração da metacognição como princípio de autorregulação. O aluno deve analisar como pensa, reconhecer seus vieses e ajustar suas estratégias com evidências. O controle do raciocínio não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também fortalece a estabilidade emocional e o senso de competência. Quando o sujeito compreende como aprende, diminui a incerteza e aumenta sua capacidade de adaptação. Assim, a racionalidade aplicada se torna uma fonte de equilíbrio, e não uma abstração teórica.

O desenvolvimento dessas competências exige uma Educação Superior orientada para resultados verificáveis e processos reflexivos. O pensamento crítico deve ser ensinado como prática de explicação causal e avaliação de consequências. A metacognição, como exercício contínuo de revisão, deve orientar a formação para a autonomia e a compreensão profunda. O bem-estar, entendido como domínio e propósito, é o indicador final dessa integração. Neste quadro, a universidade recupera sua função formativa essencial, ajudar os indivíduos a serem capazes de pensar com rigor, aprender com seus próprios processos e agir com eficácia em contextos de volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade crescentes, como os atuais.

## Referências

BAI, L.; LIU, X.; SU, J. Chatgpt: The cognitive effects on learning and memory. *Brain-X*, v. 1, n. 3, e30, 2023.

BENNIS, W.; NANUS, B. *Leaders: Strategies for taking charge*. New York: Harper & Row, 1985.

BUTLER, H. A. Predicting everyday critical thinking: A review of critical thinking assessments. *Journal of Intelligence*, [S. l.], v. 12, n. 16, p. 1-12, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3390/jintelligence12020016>.

DAMASIO, A. R. *Feeling & knowing: Making minds conscious*. New York: Penguin Random House, 2021.

EFKLIDES, A. Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process?. *Educational Research Review*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 3-14, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2005.11.001>.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, [S. l.], v. 34, n. 10, p. 906, 1979.

GUAMANGA, M. H.; GONZÁLEZ, F. A.; SAIZ, C.; RIVAS, S. F. Critical thinking: The ardesos-diaprove program in dialogue with the inference to the best and only explanation. *Journal of Intelligence*, [S. l.], v. 11, n. 12, p. 226, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/jintelligence11120226>.

GUAMANGA, M. H.; SAIZ, C.; RIVAS, S. F.; ALMEIDA, L. S. Analysis of the contribution of critical thinking and psychological well-being to academic performance. *Frontiers in Education*, [S. l.], v. 9, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1423441>.

GUAMANGA, M. H.; SAIZ, C.; RIVAS, S. F.; MORALES BUENO, P. Critical thinking and metacognition: Pathways to empathy and psychological well-being. *Journal of Intelligence*, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 34, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3390/jintelligence13030034>.

KABADAYI, C.; OSVATH, M. Ravens parallel great apes in flexible planning for tool-use and bartering. *Science*, [S. l.], v. 357, p. 202-204, 2017.

KRUGER, J.; DUNNING, D. Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, [S. l.], v. 77, n. 6, p. 1121-1134, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>.

KUHN, D. Metacognition matters in many ways. *Educational Psychologist*, [S. l.], v. 57, n. 2, p. 73-86, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1988603>.

KUHN, D. Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, [S. l.], v. 9, n. 5, p. 178-181, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00088>.

MAGNO, C. The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition and Learning*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 137-156, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9054-4>.

MORLEY, C. The systemic neoliberal colonisation of higher education: A critical analysis of the obliteration

of academic practice. *The Australian Educational Researcher*, [S. l.], v. 51, n. 2, p. 571-586, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00613-Z>.

NEWELL, A.; SIMON, H. A. *Human problem solving*. Oxford: Prentice-Hall, 1972.

O DONNELL, F.; PORTER, M.; FITZGERALD, D. S. The role of artificial intelligence in higher education: Higher education students use of AI in academic assignments. *Irish Journal of Technology Enhanced Learning*, [S. l.], v. 8, n. 1, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22554/Szwjfy54>.

RESNICK, L. B. *Education and learning to think*. Washington, DC: The National Academy, 1987.

RIVAS, S. F.; SAIZ, C. Evaluation of the effectiveness of the ardesos-diaprove critical thinking training programme. *Thinking Skills and Creativity*, [S. l.], v. 48, e101306, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101306>.

RIVAS, S. F.; SAIZ, C.; ALMEIDA, L. S. The role of critical thinking in predicting and improving academic performance. *Sustainability*, [S. l.], v. 15, n. 1527, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/su15021527>.

RIVAS, S. F.; SAIZ, C.; OSSA, C. Metacognitive strategies and development of critical thinking in higher education. *Frontiers in Psychology*, [S. l.], v. 13, e913219, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913219>.

RUANO-BORBALAN, J.-C. The transformative impact of artificial intelligence on higher education: A critical reflection on current trends and futures directions. *International Journal of Chinese Education*, [S. l.], v. 14, n. 1, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1177/2212585x251319364>.

RYFF, C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, [S. l.], v. 57, n. 6, p. 1069-1081, 1989. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>.

RYFF, C. D. Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, [S. l.], v. 83, n. 1, p. 10-28, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1159/000353263>.

RYFF, C. D.; KEYES, C. L. M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, [S. l.], v. 69, n. 4, p. 719-727, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>.

SAIZ, C. *Pensamiento crítico y cambio*. 2. ed. Madrid: Pirámide, 2024.

SAIZ, C. *Pensamiento crítico y eficacia*. 2. ed. Madrid: Pirámide, 2020.

SAIZ, C.; RIVAS, S. F. Critical thinking, formation, and change. *Journal of Intelligence*, [S. l.], v. 11, n. 219, p. 1-26, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/jintelligence11120219>.

SAIZ, C.; RIVAS, S. F. Evaluación del pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. *Ergo*, Nueva Época, Michigan, v. 22-23, p. 25-66, 2008.

SCHRAW, G.; DENNISON, R. S. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, [S. l.], v. 19, n. 4, p. 460-475, 1994. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>.

STERNBERG, R. J. *Adaptive intelligence: Surviving and thriving in times of uncertainty*. New York: Cambridge University, 2021.

ŽIŽEK, S. *Less than nothing: Hegel and the shadow of dialectical materialism*. New York: Verso, 2012.



**PARTE II**  
**EXPERIÊNCIAS**



## **7 PROGRAMA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA UECE: UMA EXPERIÊNCIA DE INSERÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO SUPERIOR**

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-000-8/cap7>

### **MARIA JOSÉ CAMELO MACIEL**

Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [mazza.maciel@uece.br](mailto:mazza.maciel@uece.br)

Orcid: <http://orcid.org/0009-0003-6755-1595>

### **JAQUELINE RABELO DE LIMA**

Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

### **TÂNIA MARIA DE SOUSA FRANÇA**

Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [tania.franca@uece.br](mailto:tania.franca@uece.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8931-6295>

### **SARAH BEZERRA LUNA VARELA MACHADO**

Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [sarah.varela@uece.br](mailto:sarah.varela@uece.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5354-0797>

### **RAQUEL AZEVEDO**

Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

### **CECILIA ROSA LACERDA**

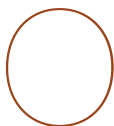
Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [cecilia.lacerda@uece.br](mailto:cecilia.lacerda@uece.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-67984193>

## Introdução

No horizonte da utopia, entendido como vir a ser, está a formação contínua como um diálogo com a vida do professor, a serviço da emancipação humana e como mediadora da função crítica, na luta por uma sociedade mais justa (Socorro Lucena, 2025).



desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo que deve acontecer ao longo da trajetória profissional de um sujeito, com especial cuidado no momento do ingresso no magistério. Com base nesta preocupação, o objetivo deste capítulo é relatar a experiência de inserção profissional, por meio da indução no ensino superior, de docentes ingressantes na Universidade Estadual do Ceará (UECE) em 2023/2024 no Programa Pedagogia Universitária (PPU). Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 6) afirmam que “[...] a indução representa o investimento de formação intencional e sistemática em torno de professores iniciantes ou principiantes durante a sua inserção profissional”.

Este programa surge diante de dois desafios: o primeiro de cumprir a meta estabelecida no Plano de

Desenvolvimento Profissional Docente (PDPD) – Resolução nº 1.379/2017 do Conselho Universitário (Consu), que diz:

[...] garantir a 100% dos professores efetivos ingressantes na UECE ação de acolhimento institucional, integração e formação pedagógica inicial, no total de 40 horas, após cada nomeação/posse, sob responsabilidade da Prograd, em parceria com Depes, Seplag, Diretores de Centros e Faculdades e Coordenadores de Cursos.

E o segundo de garantir essa ação de acolhimento institucional, integração e formação pedagógica aproximadamente a 365 docentes, aprovados nos concursos públicos realizados em 2022.

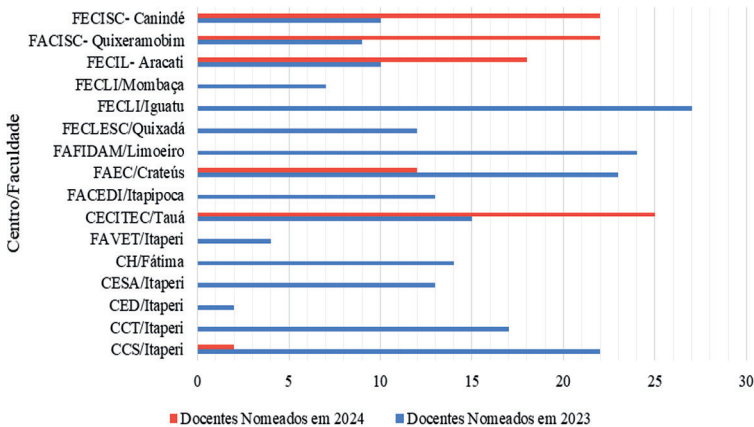
Esse cenário se deu porque a UECE passava, nesse período, por um dos maiores momentos de expansão de sua história, com a publicação do Decreto nº 34.537, de 3 de fevereiro de 2022, que “Instituiu a política de expansão e interiorização do ensino superior no estado do Ceará, no âmbito das universidades estaduais, e dá outras providências”. Foram criados três novos *campi* e autorizados concursos para preenchimento de 365 vagas de docentes, conforme distribuição explicitada no artigo 1º do referido decreto:

Para fins do art. 1º deste Decreto, a Fundação Universidade Estadual do Ceará – Funece adotará as providências necessárias para a realização de concurso público voltado ao provimento de 365 (trezentos e sessenta e cinco) cargos efetivos da carreira docente do Grupo Ocupacional

Magistério Superior – MAS, observado o seguinte: I – 183 (cento e oitenta e três) vagas do concurso público deverão ser destinadas ao atendimento de demandas já existentes em cursos da Uece, nos termos das resoluções vigentes de seu Conselho Universitário – Consu; II – 182 (cento e oitenta e duas) vagas serão destinadas à implantação de novos cursos, quais sejam: a) curso de Medicina no município de Quixeramobim; b) curso de Medicina no município de Crateús; c) curso de Medicina Veterinária no município de Tauá; d) cursos de Licenciatura em Letras (Português/Inglês) e de Matemática no município de Aracati; e) cursos de Administração e de Pedagogia no município de Canindé. Parágrafo único. A distribuição das vagas a que se refere este artigo, entre os novos cursos previstos, dar-se-á em conformidade com os respectivos projetos de criação a serem apresentados aos Conselhos Superiores da UECE e ao Conselho Estadual de Educação.

Assim, em 2022, foram realizados concursos para preenchimento de 365 vagas para docentes efetivos da UECE, que ocuparam cargos em todos os *campi* da universidade. Destes, 222 foram nomeados e convocados ainda em 2023 e 101 nomeados no início de 2024, conforme Gráfico 1.

**Gráfico 1** – Distribuição das convocações por centro/faculdade



Fonte: Elaboração própria com base em Maciel *et al.* (2024).

A Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), ao considerar a prática docente no ensino superior como um dos pilares da qualidade do ensino e diante do ingresso de docentes na UECE em 2023, por meio do concurso público regulamentado pelos Editais nº 11/2022-Funece e 12/2022-Funece, ambos publicados em 26 de abril de 2022, legitimou a importância de oferecer a esses docentes uma formação que promovesse uma rápida incorporação deles aos procedimentos/processos e ações próprios da prática docente na universidade e, ao mesmo tempo, que atendesse ao que indica o PDPD, ou seja, uma formação que favoreça o fortalecimento da relação entre os processos de ensino-aprendizagem dos discentes, a qualificação da prática pedagógica e a produção científica na universidade, acreditando na formação contínua,

como a “[...] articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis” (Lima, 2001, p. 34).

Nessa perspectiva, a oferta de uma ação de formação para os docentes ingressantes coloca-se como oportuna e necessária para o desenvolvimento de uma prática pedagógica em interfaces com o ensino, pesquisa e extensão, vislumbrando uma formação humana e emancipadora, como bem anunciou a professora Socorro Lucena na epígrafe.

É relevante relatarmos essa experiência, que já podemos considerar inovadora e exitosa, por considerarmos um tema atual, pelo aumento no número de professores/as ingressantes na carreira de magistério superior, pela necessidade de uma formação pedagógica, porque muitas vezes os docentes tiveram, em sua maioria, uma formação limitada à sua área específica do bacharelado ou licenciatura (Isaia; Bolzan, 2008) e que ainda carece de estudos e pesquisas; e por querermos compartilhar, como disse Farias (2024, p. 9), um “[...] programa de Pedagogia universitária voltado para os novos docentes da Universidade Estadual do Ceará (UECE) com um desenho teórico-metodológico original, autêntico e robusto”, que pode servir de inspiração para outras experiências em outras instituições de ensino superior.

Para relatar a experiência, o presente texto está organizado, além desta introdução, na descrição da metodologia que embasou o caminho narrativo, no tópico que apresenta a organização do PPU: pressupostos e

princípios, eixos formativos, alguns depoimentos e algumas considerações.

## Metodologia

A metodologia está apoiada na abordagem qualitativa de pesquisa, que trabalha, segundo Minayo (2002, p. 21-22):

[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A escolha pela construção de um texto do tipo relato de experiência deu-se ao concordarmos com Antunes *et al.* (2024), ao afirmarem que:

Os relatos de experiência nas ciências humanas e sociais constituem uma importante contribuição para a construção do conhecimento, fornecendo evidências empíricas, mesmo que passíveis de viés, para que possamos ampliar nossas discussões e fortalecer as teorias em face da realidade.

Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 65) corroboram essa ideia ao apresentarem o relato de experiência como produtor de conhecimento, como expresso a seguir:

É um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica

principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo, é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica.

Afirmamos, então, que o relato de experiência descreve uma dada vivência de forma analítica e pode contribuir para uma discussão reflexiva sobre a temática. Contamos também como caminho metodológico a pesquisa documental, que é “[...] um recurso que pode ser útil para a compreensão do contexto a ser estudado” (Antunes *et al.*, 2024). Segundo os mesmos autores:

O documento, nesse sentido, diz respeito à produção simbólica dos grupos humanos (Celard, 2014). Textos, cartazes, grafite, cartas, vestimentas, tatuagens, documentos oficiais e não oficiais ajudam no estudo do ambiente natural, para que possamos compreender e/ou analisar o fenômeno a ser investigado (Antunes *et al.*, 2024).

No caso deste capítulo, a pesquisa documental contribuiu bastante, uma vez que contamos com diversos documentos: como caderno do participante, apresentações de Power Point, vídeos, tabelas, para ajudar a compor a narrativa. A análise dos dados foi feita por meio de um exercício minucioso de estabelecimento de relações entre os documentos coletados e as vivências de indução dos docentes ingressantes. Por meio da descrição desta experiência formativa, foi possível apresentar o relato de experiência em destaque.

## Programa Pedagogia Universitária (PPU)

Para concretizar a meta de oferecer a 100% dos ingressantes efetivos uma ação de acolhimento institucional, integração e formação pedagógica, a Coordenadoria de Planejamento e Desenvolvimento Pedagógico (CPDP) / Prograd elaborou, de forma coletiva e colaborativa, com docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Departamento de Gestão de Pessoas Degep, CPPD, Pró-Reitorias de Extensão e de Assuntos Estudantis, uma proposta que deu início à formação contínua dos docentes ingressantes na UECE, implementando o PPU: o exercício da docência no ensino superior e os novos docentes na UECE. Como disse Farias (2024, p. 7):

[...] um programa concebido e implementado visando a apoiar a inserção profissional de novos professores e professoras na docência universitária no contexto *ueceano*, explícita a atenção e o compromisso político e epistêmico dessa Instituição de Ensino Superior (IES) com a formação pedagógica de seus formadores, reconhecendo-a e assumindo-a como um campo das políticas institucionais importante e que reclama zelo.

A implementação do programa tem como objetivo geral: propiciar o aperfeiçoamento dos docentes ingressantes na UECE em três eixos: institucional, pedagógico e mentoria na docência universitária, para o fortalecimento da relação entre os processos de ensino-aprendizagem dos discentes, a qualificação da prática docente e a produção científica da universidade; e como objetivos específicos:

favorecer a ambientação e a integração dos docentes ingressantes na UECE; possibilitar o aprimoramento didático-pedagógico; oportunizar, por meio da mentoria, acompanhamento e troca de experiência da prática docente; e refletir de maneira crítica sobre a docência como profissão. A seguir, apresentamos os pressupostos e princípios orientadores, a estrutura do PPU e os eixos formativos.

### *Pressupostos e princípios do PPU*

Esta formação tem como referência o que anuncia a Política de Formação Docente da UECE em relação:

#### **Aos pressupostos**

O professor é um sujeito em desenvolvimento, que se constitui por meio de suas relações sociais e que está sempre se fazendo e se refazendo; A docência universitária é uma atividade profissional complexa, que envolve aspectos pedagógicos, humanos, éticos, estéticos e políticos; O trabalho docente deve ser compreendido como práxis; O(a) professor(a) se constitui em um dado espaço-tempo vivido; A ação docente é uma prática intencional e situada; O aprendizado se efetiva fundamentalmente por meio da relação dialética entre teoria e prática, como dimensões indissociáveis da atividade humana, o que se estende ao trabalho docente e à formação de professores; Que a formação do(a) professor(a) universitário(a) é parte integrante de seu desenvolvimento profissional; Seja uma busca constante à superação da racionalidade técnica presente nas práticas pedagógicas, integrada às teorias críticas de educação.

## Aos princípios orientadores

A articulação entre a Política de formação, Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI, o Projeto Pedagógico Institucional/PPI e a Avaliação Institucional; A flexibilidade das propostas formativas, considerando a complexidade e a dinamicidade dos tempos, espaços e formatos de ensino e aprendizagem; Compromisso de aliar teoria e prática; A docência compreendida como práxis; A ética como eixo basilar e norteador da práxis docente; Autonomia dos Centros e Faculdades em promoverem atividades próprias, fundadas no contexto das unidades acadêmicas e dos seus projetos pedagógicos, ao mesmo tempo, associadas e complementares à Política e ao Plano de desenvolvimento institucional; O planejamento coletivo e a gestão colegiada dos processos formativos institucionais; Inclusão e acessibilidade; Indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão. Formação e emancipação humana como horizonte, fundamento e compromisso permanente da práxis docente.

Nesta perspectiva, também servem de referência os três princípios básicos da Política de Graduação presentes no PPI (2022-2026), conforme texto a seguir:

1. *A formação humana crítico-emancipatória* – A formação humana crítico-emancipatória é uma atividade complexa que exige um movimento de transformação interna do sujeito em processo de formação, o que engloba, além dos saberes próprios da profissão a que se vincula a graduação, a compreensão de si, dos outros, da realidade em que se insere e da sua inserção nessa realidade.

Tal movimento é expresso nas ideias de Chauí (2003, p. 12) sobre a formação ao afirmar: [...] há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade. 2. *O fortalecimento da formação da consciência política e histórica* – Paulo Freire deu à palavra conscientização um conteúdo político-pedagógico e um sentido muito especial. É com base em Freire (1980) que apreendemos que é a consciência que determina a maneira pela qual o ser humano se relaciona com o mundo. Por outro lado, a consciência é socialmente determinada pelas estruturas que nos rodeiam e que podem ser transformadas. História é possibilidade e não determinação. Há uma dialética entre consciência e história. Mudar a consciência e as estruturas sociais, políticas e econômicas são processos interdependentes que supõem a intervenção de agentes transformadores. A conscientização é, nesse sentido, o processo de construção da consciência crítica, uma consciência que desvela a realidade, que nos possibilita compreender as ‘dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo’ (p. 27). Segundo Freire (1980, p. 27): Quanto mais conscientização, mais se ‘des-vela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por essa mesma razão, a conscientização não consiste em ‘estar frente à realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não

pode existir fora das 'práxis', ou melhor, sem o ato ação-reflexão. 3. *O pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas* – A universidade é um lugar do livre pensar e da formação crítica. Além de garantir o acesso ao conhecimento científico produzido historicamente, também deve promover o pensamento crítico do estudante. A liberdade de ensinar encontra-se assegurada pela Constituição Federal, traduzindo-se na forma da liberdade de expressão, direito ligado à natureza humana na forma de se relacionar com a sociedade e associado à natureza política da educação que nunca é uma prática neutra; reveste-se na qualidade de direitos e garantias fundamentais e reside fundamentadamente na liberdade de pensamento que, conforme determina o inciso III do artigo 206, está expressa 'no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas' (UECE, 2022b, p. 32-33, grifos nossos).

A proposta foi se constituindo de forma colaborativa e coletiva, garantindo a concretude dos princípios, em especial, ao expressar que o planejamento deve ser coletivo e a gestão colegiada dos processos formativos institucionais. Tais princípios orientam a construção proposta de formação para garantir o alinhamento das práticas dos(as) novos(as) docentes com o PPI. Ao integrar os objetivos da formação com o PPI, cria-se a possibilidade de que os(as) novos(as) docentes aprofundem seus conhecimentos de forma contextualizada no modo de pensar e fazer o ensino superior na UECE.

Por que esse alinhamento é fundamental? Primeiro, *gera coerência pedagógica*: garante que as

estratégias e conteúdos abordados na formação reforcem a identidade e a proposta pedagógica *ueceana* e não sejam apenas conhecimentos genéricos. Segundo, *contextualiza as abordagens da formação na prática institucional*: permite que os(as) docentes reflitam e aprimorem suas práticas de forma direcionada ao que a instituição busca alcançar em termos de ensino-aprendizagem, produção de conhecimento e extensão universitária. E, por fim, *fortalece a construção de aprendizagem colaborativa*: cria um espaço de diálogo, reflexão e troca de experiências focado nos objetivos da UECE, fortalecendo a colaboração entre os(as) novos(as) docentes, os(as) docentes veteranos(as) e a comunidade acadêmica como um todo.

O PPU da UECE se consolidou como um investimento institucional de formação docente em serviço, por meio do acompanhamento docente ao longo de um semestre letivo. O caminho formativo possibilitou aos(às) professores/as ingressantes uma inserção acompanhada na cultura institucional da universidade, por meio de encontros coletivos e individuais que serão descritos a seguir, de acordo com cada eixo organizador do PPU.

### ***Eixos do PPU***

A organização da proposta formativa em eixos responde à demanda de atendimento às diferentes necessidades dos docentes ingressantes, quais sejam: aquelas associadas à carreira e progressão e aquelas associadas

à ambientação nos diferentes sistemas acadêmicos da universidade; as demandas próprias do trabalho docente, sobretudo no que se refere à formação contínua para exercício da docência no ensino superior, considerando-se as características e necessidades do trabalho docente na graduação e pós-graduação e as especificidades da formação *stricto sensu*. Soma-se a estas demandas a necessidade de ambientação e acompanhamento para ingresso no centro/faculdade/curso, de modo que o ingressante seja integrado às atividades específicas do *campus* e suas demandas. Dessa forma, o PPU foi organizado em três eixos, assim definidos:

- Eixo Institucional: que discutiu questões associadas à carreira, ascensão, promoção e outros pontos específicos da nossa atividade.
- Eixo Pedagógico: que discutiu ao longo de todo o semestre questões centrais do trabalho docente, com vistas à reflexão sobre pautas emergenciais e vinculadas à rotina da prática docente no ensino superior.
- Eixo Mentoria na Docência Universitária: que objetivou proporcionar momentos de aprofundamento, (re)construção, partilhas, reflexão crítica entre pares acerca da ação didática, planos e projetos universitários.

A seguir, apresentaremos ações específicas conduzidas em cada um dos três eixos que formam a proposta formativa.

## Eixo Institucional

Nesse eixo, foram apresentadas ações/demandas relacionadas à carreira, com destaque para as resoluções/normativas que regulamentam a atividade docente na UECE. Sob coordenação da CPPD e do Degep, foram apresentados/discutidos os processos para ascensão/promoção e progressão funcional, dentre outros temas relacionados. Todas as ações desse eixo foram realizadas presencialmente, por meio de palestras, e tinham como objetivos:

1. Garantir ao ingressante acesso às informações relativas à carreira, dentre estas: ascensão, progressão e promoção funcional, planos de previdências, processo para solicitação de GDE, fluxos de processos, etc.
2. Apresentar documentos que orientam a prática docente, os objetivos e as metas institucionais por meio do PDI e PPI, assim como o Código de Ética Pública e a função da ouvidoria da universidade.

## Eixo Pedagógico

Nesse eixo, foram discutidas temáticas especialmente selecionadas para garantir uma introdução ou aprofundamento à Pedagogia no ensino superior, objetivando, dentre outros, a promoção de discussões sobre os fundamentos/conceitos/princípios do trabalho pedagógico desenvolvido na UECE. As temáticas foram:

- Pedagogia universitária.
- Profissionalidade docente no ensino superior.
- Currículo e didática no ensino superior.
- Planejamento pedagógico.
- Avaliação da aprendizagem.
- Educação e inclusão.
- Tecnologia, sociedade e educação: implicações na atuação e formação docente.
- Temas transversais 1 – Educação ambiental: por uma universidade para enfrentar o antropoceno.
- Temas transversais 2 – Educação em direitos humanos.
- Extensão universitária.
- Política de assistência estudantil.

Coerentes com os princípios pedagógicos institucionais, tais temas têm como objetivo fortalecer e sustentar práticas pedagógicas que potencializem a preparação dos estudantes para os desafios complexos da vida contemporânea, promovendo o desenvolvimento de uma formação crítica, integral e cidadã, e não apenas profissional. Os temas como direitos humanos, educação inclusiva, meio ambiente, gênero, entre outros, devem ser integrados às disciplinas regulares para contextualizar o aprendizado e estimular o pensamento crítico e a atuação responsável na sociedade.

Os temas discutidos no eixo Pedagógico reforçam ainda o empenho institucional em proporcionar momentos formativos para os professores ingressantes com temáticas diretamente relacionadas ao trabalho

docente na universidade. Estes momentos foram transmitidos no canal oficial da UECE pelo YouTube e contaram com a participação de diferentes professores e pesquisadores de cada área temática trabalhada.

### **Eixo Mentoria na Docência Universitária (MDU)**

No âmbito do PPU, a Mentoria foi concebida como um sistema de colaboração e acompanhamento pedagógico oferecido aos docentes ingressantes da UECE, fundado na relação pedagógica entre pares, com fins de apoio e aprendizagens mútuas, estabelecida entre um docente ingressante e um docente dito “mais experiente”, denominado aqui de docente colaborador(a), sempre segundo determinados aspectos acadêmicos e tempo de atuação na universidade.

Esse eixo teve como finalidade favorecer o processo de ambientação e de exercício da docência do(a) docente ingressante neste novo cenário institucional, assumindo os seguintes objetivos: 1 – promover o aprofundamento e a vivência das temáticas de estudo integrantes do eixo II – Pedagógico; 2 – fortalecer comunidades de aprendizagem, intra e intersetores de estudo/cursos/centros e faculdades; 3 – desencadear a expansão e a fundamentação de repertórios de experiências didáticas; e 4 – estimular produções favoráveis às exigências da docência

Considerando ainda a natureza da ação de ambientação e mentoria, elegemos para o eixo III os seguintes pressupostos:

1. Análise conjunta, crítica e propositiva das práticas docentes, com base em evidências.
2. Conquista da autonomia pedagógica com base na fundamentação e na reconstituição das experiências didáticas.
3. Destaque das potencialidades do trabalho docente e dos focos de melhoria.
4. Respeito ao profissional e às experiências prévias dos docentes ingressantes.
5. Exercício da escuta ativa e da problematização por parte dos docentes colaboradores, adotando a fala e as posições dos ingressantes como ponto de partida para as análises das situações de ensino.
6. Centros/Faculdades como contexto e a interdisciplinaridade como critério organizador das comunidades de aprendizagens.
7. Graduação como centralidade das experiências formativas desenvolvidas na Mentoria.
8. Presencialidade como condição necessária às relações de proximidade entre os sujeitos das comunidades de aprendizagem.

O eixo MDU foi desenvolvido ao longo de todo o primeiro semestre de ingresso, de modo que, para garantir sua adequada implementação com vistas ao alcance dos objetivos propostos, o eixo foi desenvolvido com base nas seguintes fases e realizações:

- a. Preparação: que consistiu na apropriação da política de graduação (PPI 2022-2026), do siste-

ma de avaliação discente adotado pela universidade, do projeto pedagógico do(s) curso(s), das ementas e planos das disciplinas ministradas; na seleção da turma e da disciplina foco da Mentoria, com base em critérios definidos pelo(a) docente ingressante e na definição do calendário dos encontros coletivos e individuais de Mentoria.

- b. Planejamento das experiências didáticas, apoiando-se: na ementa e nos planos de disciplina de períodos anteriores; nas necessidades e particularidades da disciplina e do espaço de atuação do(a) professor(a); e nas temáticas de estudo integrantes da formação pedagógica.
- c. Desenvolvimento e registro das experiências didáticas, utilizando-se dos seguintes instrumentos: plano e cronograma da disciplina, unidades de estudo e/ou de projetos de ensino; atividades/instrumentais de avaliação da aprendizagem; materiais didáticos construídos e/ou selecionados para uso em aula; vídeos e fotos das experiências didáticas desenvolvidas, a depender da escolha do docente; projeto de pesquisa, ou extensão, ou monitoria, ou ainda interdisciplinar de ensino.

O eixo Mentoria adotou como metodologia de trabalho encontros individuais e coletivos entre docentes colaboradores e ingressantes. Os encontros individuais entre docente colaborador(a) e ingressante, em número

de quatro durante o semestre, foram realizados de forma presencial, com duração mínima entre 50 e 60 minutos cada, que tinham como finalidade discutir sobre os três trabalhos a serem realizados, ou seja: o *plano de curso* para uma das turmas e disciplinas ministradas pelo(a) docente ingressante; a sistematização de um *projeto institucional* de pesquisa, ou extensão, ou monitoria, ou ainda interdisciplinar de ensino, conforme escolha do(a) docente ingressante e segundo modelos definidos pelas Pró-Reitorias afins; e, para conclusão do período letivo e de formação, a descrição e análise crítica de um *caso de ensino* vivenciado no presente período letivo, organizado da seguinte forma: Encontro 1 – Análise do plano da disciplina focalizando a organização dos conteúdos, os objetivos de aprendizagem e a proposta de avaliação do desempenho discente; Encontro 2 – Análise do plano da disciplina focalizando as propostas de atividades integradoras; Encontro 3 – Caso de ensino: análise de uma experiência didática desenvolvida pelo(a) docente ingressante durante o semestre, registrada na forma de texto; Encontro 4 – Orientação dos projetos: pesquisa, ou extensão, ou monitoria, ou interdisciplinar de ensino.

Os encontros coletivos, por sua vez, também em número de quatro durante o semestre, realizados presencialmente, tiveram duração mínima de 120 minutos cada. Os encontros coletivos, além de reunirem o(a) docente colaborador(a) e o conjunto de seus docentes ingressantes, em alguns casos também incluíram a participação de duas ou mais comunidades de aprendizagem de um mesmo centro/faculdade e tinham como finalidade

o aprofundamento das temáticas do eixo Pedagógico, distribuídas ao longo dos encontros.

Para a materialização do eixo MDU, contamos com a participação imprescindível de docentes colaboradores(as) que se voluntariaram para a atuação no eixo. Dentre os requisitos para a atuação como colaborador(a), foram considerados os seguintes pontos: conhecimento dos processos acadêmicos e pedagógicos adotados pela universidade e curso dos(as) professores(as) ingressantes; conhecimento dos processos inerentes à docência no ensino superior com destaque para o planejamento didático, avaliação da aprendizagem e metodologias que integrem ensino-pesquisa-extensão; e capacidade de cooperação intelectual e de aprendizagem com seus pares. Antes do início das atividades, os(as) professores(as) colaboradores(as) participaram de uma oficina de formação (Figura 1) de oito horas de duração presencial e 12 horas de atividades remotas, contabilizando uma carga horária total de 20 horas.

**Figura 1** – Oficinas de formação de mentores(as)



Fonte: Acervo dos autores (2025).

Dentre as atribuições dos(as) docentes colaboradores(as), estiveram: acolher o(a) docente ingressante de forma a facilitar sua ambientação no centro/faculdade, curso, turmas; disponibilizar-se para esclarecer dúvidas e buscar caminhos de superação das dificuldades relativas aos processos acadêmicos e pedagógicos adotados na universidade; colaborar com os(as) mentorandos(as) no trabalho de planejamento, desenvolvimento e avaliação das suas experiências pedagógicas; proceder à análise conjunta e construtiva, com base em evidências, das experiências pedagógicas desenvolvidas pelos(as) mentorandos(as); orientar a elaboração dos trabalhos pertinentes à Mentoria; participar do Eixo II – Formação pedagógica – do PPU/Prograd/UECE; participar dos momentos de planejamento e avaliação do processo de formação, quando convocados(as) pela coordenação geral da mentoria e do PPU /Prograd; participar da organização e realização do evento local, por centro/faculdade, de socialização das experiências desenvolvidas na Mentoria, durante o semestre; e realizar, no mínimo, quatro encontros coletivos e quatro encontros individuais com seus(uas) mentorandos(as), fazendo e disponibilizando os devidos registros deles(as), conforme instrumento e canal apresentados pela Prograd.

### *Culminância do PPU*

Como culminância do processo de mentoria e do próprio PPU, adotamos a realização de eventos locais para a socialização das experiências e aprendizagens,

nos centros/faculdades, bem como um encontro final reunindo, no *campus* Itaperi, em Fortaleza, todos os(as) docentes ingressantes, colaboradores(as) e coordenadores(as) da formação. Na ocasião, os(as) docentes ingressantes foram instigados(as) a responder, de forma coletiva, em conjuntos por centro/faculdade, à seguinte questão central: “Quais aprendizagens pedagógicas foram desenvolvidas durante a vivência do PPU?”.

Dentre as estratégias utilizadas para a socialização dos resultados, tivemos a elaboração de paródias, vídeos, poemas, entre outros. A Figura 2 apresenta um compilado de imagens e registros da socialização das experiências e aprendizagens.

**Figura 2** – Eventos de socialização das experiências vivenciadas no eixo Mentoria



Fonte: Acervo dos autores (2025).

## *Desenvolvimento metodológico do PPU*

A formação contínua dos(as) docentes ingressantes na UECE foi ofertada de modo presencial e remoto, fazendo uso do canal oficial da UECE no YouTube, e pelo ambiente virtual Moodle, espaço em que temos: disponibilização de materiais de leitura básica e complementar para cada eixo e temática discutida; e funcionamento como espaço para compartilhamento de materiais pelos(as) participantes.

A formação teve início com o eixo Institucional, de modo presencial ao longo de três dias, sendo que o terceiro dia foi sob a responsabilidade dos centros/faculdades e coordenações de curso, para questões específicas.

Para o início do Eixo 2 – Pedagógico, tivemos um encontro presencial (manhã e tarde) com a Prograd e equipe de organização para a apresentação de modo geral do curso/formação, trazendo de forma rápida uma memória do que foi realizado de investimento na formação e iniciando a reflexão das temáticas. Nesse eixo, a Prograd organizou e coordenou as *lives* mensais, contemplando as temáticas. O estudo e a discussão foram realizados em cada centro/faculdade sob a mediação da MDU. A programação-síntese do Eixo 2 – Pedagógico, com datas, temáticas e o que iria ser tratado e estudado, foi enviada por *e-mail* para os(as) inscitos(as) e colocada no ambiente virtual Moodle. Na Figura 3, apresentamos os *cards* de divulgação das atividades.

### Figura 3 – Cards de divulgação das atividades do eixo Pedagógico



Fonte: Acervo dos autores (2025).

O Eixo 3 – MDU foi coordenado pela Prograd/CPDP, pela professora doutora Josete Sales, e ocorreu ao longo dos semestres letivos de 2023 e 2024.

A avaliação foi realizada considerando a participação, a frequência e o cumprimento das atividades propostas. Foi concedido certificado emitido pela Pró-Reitoria de Extensão (Proex) de 100 horas ao(à) participante que tivesse, no mínimo, 80% de participação/frequência

e que realizasse 100% do total das atividades indicadas na programação do curso.

### *Alguns depoimentos*

O PPU tinha como objetivo geral: propiciar o aperfeiçoamento dos(as) docentes ingressantes na UECE, em três eixos: Institucional, Pedagógico e Mentoria na docência universitária, para o fortalecimento da relação entre os processos de ensino-aprendizagem dos discentes, a qualificação da prática docente e a produção científica da universidade. Para garantir a produção científica, foi produzido um *e-book* com o título *Pedagogia universitária: o exercício da docência e os novos docentes da UECE (2024)*, com artigos da coordenação do programa, dos professores ingressantes e mentores. Desses registros vamos trazer alguns depoimentos sobre esta experiência:

Observei que uma proposta de formação com autonomia gera espaço para alimentar alegria e esperança, uma vez que o tipo de aprendizagem a ser construído não está predefinido. Ao contrário, '[...] na inteligência mecanicista, portanto determinista da história, o futuro já é sabido. A luta por um futuro assim *a priori* conhecido prescinde da esperança' (Freire, 2002, p. 29). (Zenilda, 2024, p. 38).

A escuta ativa, como bússola que nos conduziu em todas as etapas, tem em Paulo Freire um leque de aspectos que reverberam de modo mais significativo nas aprendizagens construídas durante o processo de compartilhamento dos planos de

ensino, das pesquisas e dos relatos reflexivos. 'Ensinar exige saber escutar. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele' (Freire, 2002, p. 43). A experiência da escuta sensível nos possibilitou construir conhecimentos permeados da nossa sensibilidade, desprovida de formatos preestabelecidos (Zenilda, 2024, p. 40).

Fomos recepcionados, na última semana de julho de 2023, uma anterior às aulas, com uma semana pedagógica que nos deu fôlego para sonhar e realizar. Nesse período, fomos fortalecendo a ideia de incluir a interdisciplinaridade ao nosso fazer docente. Sem dúvidas, a entrada de vários docentes 'novos' e a acolhida solidária de docentes veteranos foram importantes para entendermos os territórios que habitaríamos como sujeitos formadores e também em formação. Essa concepção dialoga com o pensamento de Freire (1993) sobre a formação permanente, pressupondo que o formador e o formando compreendam-se como seres inconclusos, sendo esta uma condição humana que dá ao homem a curiosidade na busca pelo conhecimento de si e do mundo (Caio Cesar Silva Nascimento; Ana Suelen Pedroza Cavalcante; Caio Lucas Morais Pinheiro, 2024, p. 52).

A mentoria foi importante para acolher os docentes ingressantes e promover reflexões sobre a prática docente de forma colaborativa entre as diferentes áreas. Esse espaço fortaleceu também os vínculos entre os docentes de forma a aproximá-los afetivamente e reconhecer a importância de cada área profissional, uma vez que os docentes se permitiram compreender a área profissional

do outro e também explicar sobre sua área (Caio Cesar Silva Nascimento; Ana Suelen Pedroza Cavalcante; Caio Lucas Morais Pinheiro, 2024, p. 59).

Entre as demandas suscitadas pelas ações do Programa Pedagogia Universitária, em particular no eixo da mentoria, destaca-se a articulação teoria e prática / ensino e pesquisa na perspectiva da formação e da aprendizagem da docência, em particular, de fortalecimento da prática pedagógica universitária na formação de psicólogos e professores. O CdE, frente a essa demanda, sobressaiu-se como uma possibilidade fértil, pois esse instrumental potencializa situações de problematização e reflexão sobre a prática profissional (Márcia Kelma de Alencar Abreu; Isabel Maria Sabino de Farias, 2024, p. 67).

Os relatos apresentados destacam a relevância do PPU e sinalizam para elementos essenciais para o trabalho docente, como o acolhimento, a escuta atenta e a postura ativa de permanecer em processo de formação contínua no seu ambiente de trabalho. Não há dúvidas de que o empenho institucional e pessoal empreendidos para a realização de um programa dessa magnitude valeram a pena, pois possibilitaram aos(as) docentes ingressantes uma socialização e uma compreensão da cultura institucional da UECE com as suas possibilidades e dificuldades. Além disso, o programa possibilitou o estreitamento de laços entre colegas de trabalho que se viram como companheiros(as) de uma jornada desafiadora que é formar novos(as) profissionais.

## Considerações finais

O PPU da UECE realizou, conforme relatamos nos tópicos anteriores, a inserção profissional de docentes no contexto institucional particular da UECE de uma maneira planejada e, cuidadosamente, acompanhada por mentores(as) que caminharam lado a lado de seus(uas) mentorandos(as), colocando-se à disposição para orientá-los(as) e auxiliá-los(as) nas dúvidas e necessidades encontradas ao longo da sua inserção profissional.

Esta experiência descrita em forma de capítulo, certamente, servirá de referência/inspiração para vivências de inserção profissional docente na UECE e em outras instituições formadoras. O elemento mais importante deste relato é enfatizar a necessidade de cada instituição empreender esforços para acolher e continuar formando os profissionais que fazem parte do seu quadro docente, pois este movimento confere unidade aos trabalhos desenvolvidos, bem como gera vínculos que fortalecem a cultura institucional da universidade.

## Referências

ABREU, M. K. A.; FARIAS, I. M. S. A aprendizagem da docência no ensino de Psicologia: casos de ensino como dispositivo pedagógico na formação docente. In: MACIEL, M. J. C. et al. (org.). *Pedagogia universitária: o exercício da docência e os novos docentes da UECE*. Fortaleza: UECE, 2024.

ANTUNES, J.; TORRES, C. M. G.; ALVES, F. C.; QUEIROZ, Z. F. Como escrever um relato de experiência de forma sistematizada? Contribuições metodológicas. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, Fortaleza, v. 6, e12517, 2024. DOI: 10.47149/pemo.v6.e12517. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/12517>. Acesso em: 24 ago. 2025.

CEARÁ. Decreto nº 34.537, de 3 de fevereiro de 2022. Institui a política de expansão e interiorização do ensino superior no estado do Ceará, no âmbito das universidades estaduais, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Fortaleza, 4 fev. 2022.

COSTA, M. Z. A colaboração pedagógica entre pares no Programa Pedagogia Universitária: a escuta sensível. In: MACIEL, M. J. C. et al. (org.). *Pedagogia universitária: o exercício da docência e os novos docentes da UECE*. Fortaleza: UECE, 2024.

CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. *Revista Eletrônica de Educação*, Maringá, v. 14, p. 1-15, e4149114, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994149>.

ISAIA, S. M.; BOLZAN, D. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. *Linhas Críticas*, Teresina, v. 14, n. 26, p. 43-60, 2008. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v14i26.3424>.

LIMA, M. S. I. *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MACIEL, M. J. C. *et al.* (org.). *Pedagogia universitária: o exercício da docência no ensino superior e os novos docentes na UECE*. Fortaleza: UECE, 2024.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxis-edu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 24 ago. 2025.

NASCIMENTO, C. C. S.; CAVALCANTE, A. S. P.; PINHEIRO, C. L. M. Práticas interdisciplinares a partir da mentoria universitária: conexões entre História, Medicina e Pedagogia. In: MACIEL, M. J. C. *et al.* (org.). *Pedagogia universitária: o exercício da docência e os novos docentes da UECE*. Fortaleza: UECE, 2024.

UECE. *Mentoria da docência universitária: colaboração pedagógica entre pares*. Fortaleza: UECE, 2023.

UECE. *Plano de desenvolvimento institucional: 2022-2026*. Fortaleza: UECE, 2022a.

UECE. *Projeto Pedagógico Institucional: 2022-2026*. Fortaleza: UECE, 2022b.

UECE. *Resolução nº 1.379/2017, do Conselho Universitário (Consu)*. Fortaleza: UECE, 2017.

## **8 UECE E SOCIEDADE EM DIÁLOGO: A EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NO PROGRAMA DE EXTENSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PÓS-GRADUAÇÃO (PROEXT-PG) DA UECE**

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-000-8/cap8>

### **CLÁUDIA MACHADO COELHO SOUZA DE VASCONCELOS**

Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [claudia.vasconcelos@uece.br](mailto:claudia.vasconcelos@uece.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3395-6143>

### **MARIA ANEZILANY GOMES DO NASCIMENTO**

Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [lane.nascimento@uece.br](mailto:lane.nascimento@uece.br)

### **SANDRA MARIA GADELHA DE CARVALHO**

Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [sandra.gadelha@uece.br](mailto:sandra.gadelha@uece.br)

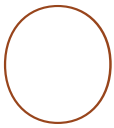
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0759-2788>

### **CLAUDIANA NOGUEIRA DE ALENCAR**

Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [claudiana.alencar@uece.br](mailto:claudiana.alencar@uece.br)

## Introdução



Programa de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação (Proext-PG) é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com o objetivo de estimular as atividades de extensão no âmbito da pós-graduação, fortalecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão mediante diálogo com outros setores da sociedade para subsidiar políticas públicas interdisciplinares e socialmente relevantes visando ao desenvolvimento sustentável, à cidadania, à justiça, ao fortalecimento da democracia, à participação social, à qualidade de vida e à redução de assimetrias no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) (Brasil, 2023).

O Proext-PG foi lançado por meio da Portaria conjunta nº 1, de 8 de novembro de 2023, quando se iniciou a construção de uma proposta pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), da qual participaram 14 Programas de Pós-Graduação (PPG). Assim, o objetivo do presente capítulo é sistematizar e refletir sobre a experiência inovadora de construção de um programa de extensão

universitária na pós-graduação na referida universidade, cujo título é “UECE e sociedade em diálogo: colaboração interdisciplinar e inovação para garantia de direitos, fortalecimento de políticas públicas e desenvolvimento sustentável”.

No âmbito da relação entre a pesquisa e a extensão, a Política Nacional de Extensão (Forproex, 2012) propugna fortemente o desenvolvimento de dois processos na vida acadêmica. Um deles compreende a incorporação de estudantes de pós-graduação em ações extensionistas. Conforme a política, essa importante forma de produção do conhecimento – a extensão – pode e precisa ser incorporada aos PPGs porque permite a qualificação tanto das ações extensionistas quanto da própria pós-graduação, ou seja, permite o intercâmbio de saberes sistematizados, a democratização do conhecimento acadêmico e, sobretudo, um maior confronto com a realidade territorial, regional e comunitária. A extensão constitui, assim, uma importante dimensão instrumentalizadora do processo dialético da relação teoria/prática, com forte trabalho interdisciplinar que favorece uma visão integrada da realidade social (Forproex, 2012).

O segundo processo, intrinsecamente articulado ao primeiro, refere-se à própria produção acadêmica que emana das experiências extensionistas. Nesse sentido, a pós-graduação ganha densidade e novos significados quando teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos, capítulos de livros, relatórios técnicos, cartilhas educativas e produções audiovisuais, artísticas

e culturais encontram na extensão a sua fonte originária. Trata-se de uma inflexão epistemológica relevante: em vez de nascerem apenas de um exercício teórico ou de um problema restrito ao espaço acadêmico, cada vez mais pesquisas vêm emergindo da inserção nos territórios, do diálogo com comunidades, escolas, coletivos culturais, movimentos sociais e setores diversos da sociedade (Forproex, 2012).

Esse movimento não apenas amplia o impacto social da pós-graduação, mas também redefine a própria concepção de pesquisa, aproximando-a dos desafios concretos da realidade e conferindo-lhe maior relevância pública. Ao incorporar o saber construído em diálogo com sujeitos sociais (especialmente aqueles historicamente silenciados), a extensão transforma a pós-graduação em um espaço mais plural, participativo e democrático de produção de conhecimento. Na Universidade Estadual do Ceará (UECE), por exemplo, é importante ressaltar o crescimento de trabalhos acadêmicos, em nível de graduação e pós-graduação, sendo possível citar alguns exemplos como as teses de Brito (2023), Lopes (2020) e Sousa (2020), que têm se originado de experiências extensionistas desenvolvidas em territórios vulnerabilizados, consolidando-se como expressões concretas de como a universidade pode se colocar em diálogo fecundo com os demais segmentos da sociedade.

Um avanço decisivo no fortalecimento da Política Nacional de Extensão foi a consagração, na Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024) (Brasil, 2014), da estratégia que induziu a inserção curricular da extensão e, em

seguida, a edição da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018). Essa Resolução institui princípios, fundamentos e procedimentos que devem orientar planejamento, políticas, gestão e avaliação das instituições de educação superior de todos os sistemas de ensino, consolidando a extensão como dimensão acadêmica indissociável do ensino e da pesquisa.

Como é sabido, no plano operativo, a Resolução determina que as atividades de extensão componham, no mínimo, 10% da carga horária curricular dos cursos de graduação, integrando-se à matriz dos cursos e à organização da pesquisa; também estabelece parâmetros de avaliação interna e externa (incluindo a consideração pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP nos processos de autorização, reconhecimento e renovação), bem como prazos e exigências de registro, acompanhamento e financiamento institucional (Brasil, 2018). Trata-se, portanto, de um marco regulatório que desloca a extensão do lugar de “atividade complementar” para o de componente estruturante dos projetos formativos.

Embora voltadas prioritariamente à graduação, as Diretrizes podem ser direcionadas aos cursos de pós-graduação, conforme decisão consignada no parágrafo único do artigo 2º, desde que previstas no Projeto Político-Pedagógico institucional. Esse dispositivo abre caminho para alargar a presença da extensão na pós-graduação, qualificando a pesquisa por meio de agendas socioreferenciadas, construídas em diálogo com territórios, comunidades e setores da sociedade.

A partir desse arranjo normativo, emergem políticas e instrumentos de gestão orientados a consolidar a extensão na pós-graduação. O exemplo mais expressivo é o Programa de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação (Proext-PG/Capes/MEC), mencionado anteriormente (Brasil, 2023). Entre seus desdobramentos, destacam-se o Edital conjunto nº 3/2024 (Brasil, 2024a) e a Portaria Capes nº 76/2024 (Brasil, 2024b), que estruturam financiamento, bolsas de Iniciação à Extensão (IEXT) e mecanismos de acompanhamento e transparência na gestão dos recursos. Esses instrumentos traduzem, em política pública nacional, a agenda de inserção curricular da extensão e avaliação inaugurada pela Resolução de 2018, agora capilarizada para a pós-graduação.

Nesse sentido, o movimento recente – que vai da norma (Resolução nº 7/2018) aos mecanismos de fomento e gestão (Proext-PG/Capes) – não apenas institucionaliza a extensão na formação, como reconfigura o próprio modo de fazer pesquisa na pós-graduação: epistemologias e objetos que já emergiam da relação com os territórios, orientando a investigação para problemas públicos concretos, codefinidos com atores sociais, e reforçando a relevância pública das instituições públicas de educação superior, agora ganham mais força, institucionalidade, apoio e fomento.

Por meio do Edital conjunto nº 3/2024 – publicado em 22 de julho de 2024 –, a Capes lançou o Proext-PG, investindo um total de R\$ 63.463.725,00 em recursos de custeio para apoiar 191 projetos em todo o país (Portaria conjunta Capes/SESU nº 1, de 18 de janeiro de 2024). No

mesmo edital, foi publicada também a Portaria Capes nº 76, de 7 de março de 2024, que visa a incentivar a formação de estudantes de graduação para atividades de pesquisa e extensão (IEXT), promovendo a integração entre ensino, pesquisa e extensão, qualificando os estudantes para a pós-graduação e proporcionando-lhes experiências práticas em métodos de pesquisa e em ações extensionistas.

Portanto, o Proext-PG destaca o papel da universidade pública na produção de conhecimento socialmente situado que dialogue com as realidades brasileiras e que promova a dimensão acadêmica múltipla – ensino, pesquisa e extensão – comprometida com a transformação social na busca por ampliação da justiça e da inclusão social. No contexto local, a valorização da extensão na pós-graduação parte de experiências dialógicas da UECE com as comunidades do entorno dos seus *campi* por meio do Programa Diálogos UECE – Comunidade e do Programa Proex itinerante, ambos iniciados em 2014. Tais programas desenvolvidos pela Pró-Reitoria de Extensão (Proex) da UECE promovem o incentivo à interação dialógica entre a UECE e a sociedade, por meio de ações coordenadas de extensão universitária junto às comunidades do entorno aos *campi* da UECE, com ênfase no diálogo, na troca de saberes e na articulação com os líderes comunitários, movimentos e organizações sociais.

O intuito geral do Programa UECE – Comunidade, realizado de modo itinerante com a presença da Proex nos diversos *campi* do interior do estado e na capital cearense, de estimular a realização de ações coordenadas

de extensão universitária junto às comunidades do entorno aos *campi* para que a universidade pudesse produzir, em interação com a sociedade, “[...] um novo conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática”, foi alcançado.

Por meio de diversas ações extensionistas que visam à aproximação da comunidade universitária da UECE com as comunidades do entorno dos *campi*, a UECE tem construído as bases para a emergência de ações de pesquisa, ensino e extensão pautadas no diálogo e no intercâmbio de experiências com as comunidades e com os movimentos sociais, além de contribuir para a produção de conhecimento visando à resolução de problemas das comunidades vizinhas e demandas dos movimentos sociais do entorno. Podemos citar as experiências e metodologias cooperativas e solidárias de educação popular, construídas colaborativamente com as comunidades do entorno do *campus* do Itaperi, por meio dos projetos de extensão vinculados ao programa de extensão Viva a Palavra, experiências e saberes sistematizados em artigos, dissertações e teses de mestrado e doutorado (Alencar, 2025; Brito; Alencar, 2024; Maciel; Alencar; Sousa, 2018).

A geração de produtos, e/ou processos, e outros instrumentos oriundos das ações de extensão universitária produzidos com as comunidades do entorno aos *campi* e com os movimentos sociais têm destacado a importância da extensão na produção do conhecimento e a relevância das pesquisas de cunho social que são

realizadas em articulação com as ações extensionistas. São essas pesquisas integradas ao ensino e à extensão que aproximam as universidades da realidade social e que produzem inteligibilidades sobre o social, buscando a transformação social e a emancipação humanas.

Desse modo, podemos dizer que as pesquisas oriundas do Proext-PG focalizam processos que articulam a teoria e a práxis de maneira comprometida com as realidades sociais e com a construção de uma sociedade mais justa. Por isso, além da relevância social, outro aspecto importante é que o vínculo das pesquisas com a práxis transformadora da extensão produz uma contribuição também de natureza teórico-metodológica. Baseadas em processos distintos das pesquisas hegemônicas atuais (como pesquisa básica e epidemiologia analítica), as pesquisas integradas à extensão destacam a importância de aparatos teóricos e metodológicos participativos e colaborativos, questionando as dicotomias universais que indicavam a separação entre sujeito e objeto, entre cognição e emoção, entre universidade e sociedade. A fragmentação disciplinar também é colocada em questão por meio de práticas dialógicas entre pesquisa e extensão e entre universidade e sociedade que demandam a interdisciplinaridade, incorporando dimensões relacionadas à complexidade dos fenômenos e à indissociabilidade entre cultura, linguagem, sociedade e racionalidade científica.

## Método

Trata-se de um relato de experiência de construção de uma proposta inovadora e interdisciplinar de um programa de extensão na pós-graduação que ocorreu entre os meses de novembro e dezembro de 2023, financiado pela Capes. A sistematização da experiência relatada seguiu apontamentos de Holliday (2006), que propõe compreender, organizar e compartilhar vivências a partir de uma interpretação crítica dos fatos. A experiência foi reconstruída a partir de registros pessoais dos participantes do programa e das atas de reuniões.

Após o lançamento do Proext-PG pela Capes, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPGPq) e a Proex da UECE iniciaram o processo de seleção dos PPG para constituírem a proposta institucional. Do total de 46 programas de pós-graduação *stricto sensu* existentes, 14 demonstraram interesse e apresentaram o pré-requisito de que já tivessem projetos de extensão vinculados à pós-graduação em andamento aprovados pela Proex.

A construção da proposta institucional ocorreu mediante oito reuniões presenciais e *on-line*, tendo em vista que dois programas são de *campi* do interior do Ceará. Como etapa inicial, cada PPG apresentou seus projetos de extensão em andamento (objetivos, ações e parceiros existentes). Após compartilhamento coletivo dos projetos, observou-se que eles eram de áreas disciplinares muito diversas, mas que poderiam ser agrupados por semelhança em eixos temáticos, detalhados adiante. Desse modo, foram propostos três eixos temáticos: eixo

temático 1. Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e territorial do Ceará; eixo temático 2. Cidadania, direitos humanos e memória para o fortalecimento da democracia; eixo temático 3. Arte, cultura, educação e saúde visando à justiça social.

Neste capítulo pretendemos apresentar e refletir sobre o Proext-PG/UECE, que tem como título: “UECE e sociedade em diálogo: colaboração interdisciplinar e inovação para garantia de direitos, fortalecimento de políticas públicas e desenvolvimento sustentável”, a ser desenvolvido de 2023 a 2028. Especificamente nos reportamos às categorias basilares da proposta e aos aportes teóricos, quais sejam, diálogo (Freire, 2013, 2022), interdisciplinaridade (Fazenda, 2012; Japiassu, 1973), interprofissionalidade (Caípe, 2016), extensão universitária popular (Alencar, 2025; Carvalho; Mendes, 2018) e práxis (Carvalho; Pio, 2017; Freire, 2022), entre outros autores, e como foram mobilizados para a feitura da proposta nos meses de novembro e dezembro de 2023. Dos desafios postos para o diálogo entre os 14 PPGs diferenciados aos caminhos construídos coletivamente, evidencia-se uma inovação pedagógica que, pela extensão universitária articulada à pesquisa, pretende potencializar tanto a dialogicidade com a sociedade como a formação de pós-graduandos, docentes, grupos, comunidades e movimentos sociais envolvidos.

Após a introdução, em que se apresentam o Proext-PG e a metodologia deste estudo, o texto se desdobra na seção seguinte, sobre a análise do Projeto, elucidando como se deu sua constituição na UECE, suas

bases teóricas, desafios e perspectivas, concluindo-se com pontos-síntese expostos na conclusão.

### **UECE e sociedade em diálogo: colaboração interdisciplinar e inovação para a garantia de direitos, fortalecimento de políticas públicas e desenvolvimento sustentável**

Na proposta foram envolvidos docentes representantes de 14 PPGs que se articularam na construção coletiva de uma proposta institucional de cunho interdisciplinar e envolvendo diferentes *campi*, na capital e no interior, cujas ações se articulam em três eixos temáticos, mencionados anteriormente.

Cada eixo remeteu às atividades em que a instituição tem *expertise* no ensino, pesquisa e extensão, pretendendo ampliá-las. Os eixos possuem suas especificidades e, em conjunto, integram-se em uma proposta inovadora e potente visando ao fortalecimento de diferentes políticas públicas do nosso estado, tais como nas áreas de Desenvolvimento Agrário, Ambiental, Segurança Alimentar e Nutricional, Alimentação e Nutrição, Promoção da Saúde, Educação, Juventude, Cultura, Equidade, Direitos Humanos e Gestão Pública das Cidades. Tais dimensões da proposta já possuem articulação com o governo estadual e municipais e certamente será fortalecida mediante o programa de extensão da pós-graduação. Cada eixo temático foi detalhado por meio de ementas.

O desenvolvimento da proposta pressupõe uma metodologia interdisciplinar e dialogada com os movimentos sociais, associações, povos originários, entre

outros grupos sociais, e governos estadual e municipais, em consonância com as diretrizes da Portaria conjunta Capes/SESU nº 1, de 8 de novembro de 2023, e às diretrizes da Política Nacional de Extensão Universitária (2012). A proposta ganha relevância institucional e social pelo comprometimento com a pesquisa, o ensino e a extensão popular e emancipatória, contribuindo para maior visibilidade do potencial da pesquisa articulada com a extensão na graduação e pós-graduação, mediante divulgação científica e inovação para enfrentamento dos principais problemas da sociedade cearense no campo e na cidade.

A necessidade de diálogo encontra em Freire (2013, 2022) vasta reflexão, inicialmente, referente ao processo de aprendizagem, quando advoga que se estabeleça entre professor(a) e estudantes uma relação de respeito e escuta por parte dos primeiros em relação aos segundos. Todavia, a dialogicidade em Freire (2022) é mais que uma atitude de escuta ou conversa despreziosa; em Freire (2022), o diálogo compõe um novo paradigma educacional, que se contrapõe a uma educação verticalizada, cujo saber valorizado é o do professor, que é depositado nos alunos, recebendo de Freire (2022) a designação metafórica de “educação bancária”, em referência aos “depósitos” de conteúdo na “cabeça” desses últimos. O diálogo, ou a dialogicidade, assenta-se numa outra postura em que os saberes e as lógicas dos estudantes sejam ouvidos, que suas histórias de vida e suas realidades estejam presentes no ato educativo, devidamente planejado e com a intencionalidade na perspectiva de uma formação

crítica, reflexiva, que propicie, além de aprendizagens, a compreensão da realidade vivida e do que nesta se tornava imperativo ser transformado para um mundo justo, inclusivo, de enfrentamento às opressões.

Portanto, em Freire (2022), diálogo remete à reflexão e à ação, numa práxis verdadeira, que permite a inter(ação) entre os envolvidos. Nas palavras de Freire (2022, p. 109, grifo do autor): “[...] o diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Exige, portanto, “confiança e fé nos homens” (Freire, 2022) e, como uma verdadeira disposição frente ao mundo, o diálogo extrapola o ambiente unicamente educacional.

No exílio, em 1964, quando foi obrigado a sair do Brasil, devido à perseguição e ao aprisionamento sofridos na instauração do governo da ditadura militar-empresarial-civil, Paulo Freire foi acolhido como exilado político no Chile, onde, durante o governo do presidente Salvador Allende (1970-1973), trabalhou com agricultores no processo de reforma agrária instaurado por esse presidente socialista. Foi então que, ao observar a forma de trabalho dos técnicos e agrônomos em extensão rural, Freire identificou uma postura “bancária” desses profissionais em relação aos camponeses. Escreveu o livro *Extensão ou comunicação* (2013), cujo teor se refere a essa experiência e às reflexões sobre a extensão rural, em que propõe a dialogicidade também na esfera do trabalho.

Carvalho e Mendes (2018), ao refletirem sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), projeto de extensão desenvolvido na UECE de

2008 a 2012, junto ao Movimento dos Trabalhadores(as) Rurais Sem Terra (MST), refletem sobre o diálogo na extensão universitária popular, apontando como um dos desafios a comunicação inteligível entre linguagens diferenciadas cultural e profissionalmente, portanto o diálogo tem na sua essência a palavra (Freire, 2022), a qual pode constituir-se como ponte entre detentores de saberes diferenciados, que também são capazes, ou aprendem a ouvir os outros, exigindo-se para tal uma escuta verdadeira, humilde e horizontal, bem como a busca coletiva de aproximações ou superações dos estágios iniciais e individualizados em que se encontravam anteriormente.

Em sendo assim, Freire (2022, p. 109) elucida:

[...] o diálogo é uma experiência existencial [...] não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco [sic] tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

O diálogo entre diferentes áreas do conhecimento é discutido por autores como Fazenda (2012) e Japiassu (1976), os quais ressaltam que a compreensão dos problemas complexos precisa ser ampliada, evitando-se a compartimentalização do saber, e que a construção coletiva do conhecimento é central para uma práxis interdisciplinar efetiva que articule teoria, pesquisa e ação pedagógica, respectivamente.

O enfrentamento aos problemas contemporâneos requer integrar múltiplas dimensões da realidade a partir de um pensamento complexo, como proposto por Morin (2014). Segundo Fazenda (2012), em sua clássica obra

*Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*, essa temática se insere como uma questão teórico-metodológica para o ensino superior, entre as décadas de 1950 e 1960, na França e Itália, a partir da atuação do movimento estudantil, que passa a questionar uma ciência ensimesmada e fragmentada, em que campos do conhecimento não dialogam nem entre si, impossibilitando uma visão de totalidade, necessária ao enfrentamento dos problemas fulcrais de sua época, o que levaria à falência da ciência.

Uma vez posta a demanda de uma visão de totalidade para as ciências, impõe-se a busca por um diálogo. Notadamente nas ciências humanas, articula-se a interdisciplinaridade, buscando a superação da dicotomia entre a parte e o todo (Fazenda, 2012). A referida autora reflete que não há uma teoria única, absoluta sobre a interdisciplinaridade, porém a busca por um diálogo efetivo entre as ciências exige a humildade de quem sempre estará buscando o como fazê-lo.

Nesse tocante, alerta Fazenda (2012), construir pontes dialógicas exige humildade, mas, ao mesmo tempo, ousadia. Esse espírito inovador e aprendiz traduz os sentimentos presentes no percurso da elaboração do Proext-PG na UECE. Havia a intencionalidade, a busca, mas, ao mesmo tempo, a(s) dúvida(s) de como fazê-lo. Como pesquisadores(as) na pós-graduação, lidamos com nossos respectivos campos do conhecimento, mas como nos aproximar e atuar com os demais?

Foi então que se tornou imperativo conhecermos uns aos outros, nossos trabalhos, os valores que nos impulsionam, como pessoas e como docentes. Nessa

perspectiva, Fazenda (2012) elucida que a interdisciplinaridade busca a superação entre a ciência e a existência. Estávamos ali, com “nossas ciências”, mas com nossas existências, nossas realidades, nossas proposições a serem desveladas. De certa maneira até intuitiva, sentimos a necessidade de nos conhecermos melhor e a nosso trabalho. Para tanto, dispusemo-nos a expor o que até então realizávamos no âmbito da extensão universitária envolvendo a pós-graduação. Tínhamos o “UECE e sociedade em diálogo: a experiência interdisciplinar no Programa de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação (Proext-PG) da UECE” como propósito e o princípio de identificar campos de aproximação mais claros em alguns momentos, noutros não.

Embora não tenhamos, *a priori*, uma definição uníssona de interdisciplinaridade (seria possível?), a noção do diálogo balizou todo o processo, com diferentes graus de aderência dos docentes. Assim, à parte as dificuldades, vem prevalecendo na vivência do projeto a compreensão da necessidade de que estamos fazendo e aprendendo.

Dessa forma, acordamos com Figueiredo (2019, p. 88) que “[...] a interdisciplinaridade depende de vários fatores e condições que envolvem parceria, diálogo, troca, atitude e preparação de uma equipe disciplinar”. Foi nesse movimento instigante que chegamos aos três eixos que compõem o Proext-PG, constituindo-se cada um como verdadeira ideia – força de possíveis diálogos e atuações interdisciplinares. Em suma: “[...] o conhecimento interdisciplinar busca a totalidade do conhecimento,

respeitando-se a especificidade das disciplinas” (Fazenda, 2012, p. 87). As ementas dos eixos constituídos são expostas adiante.

### ***Eixo temático 1. Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e territorial do Ceará***

Ementa: Capacitação para a atuação no território, com integração à gestão das prefeituras, a fim de otimizar projetos de gestão das cidades e produção de alimentos. Promoção da feira dos produtos dos migrantes e de feiras agroecológicas, intercâmbios entre produtoras que desenvolvem a agroecologia, capacitação para a produção e comercialização e agregação de valor aos produtos. Fortalecimento do cooperativismo junto a agricultores familiares para a criação de cabras e produção do leite. Apoio às redes de economia solidária. Proteção ambiental e enfrentamento às vulnerabilidades territoriais no campo e nas cidades.

### ***Eixo temático 2. Cidadania, direitos humanos e memória para o fortalecimento da democracia***

Ementa: Projetos estratégicos para as cidades e territórios, a partir das opiniões da comunidade e dados colhidos pelos governos, fortalecendo a gestão pública participativa e democrática. Ações de debate sobre os direitos humanos, entre eles direito à terra, à alimentação, à saúde e à soberania alimentar em acampamentos de agricultores, escolas e outros equipamentos públicos

e sociais. Discussão do papel social da História em relação ao aprimoramento da cidadania como busca de se conhecer e se lutar por direitos humanos. Elaboração de produtos digitais sobre temáticas e fontes históricas da ditadura militar como ferramenta didática e na divulgação de conhecimento científico, utilizando para tal metodologias de longo alcance, como *web rádio* e *podcast*. Fortalecimento de uma memória cidadã crítica, com criação de memoriais sociais sobre as lutas, publicações, jornais escolares, entre outros. Diálogo de diversos agentes que atuam no acolhimento da população migrante por intermédio da proposição de fóruns de discussão interno e externo à UECE e fortalecimento de ações incluindo-se aprendizagem da língua portuguesa, como língua de acolhimento, apoio na garantia de documentação pessoal que permita acesso ao trabalho, atividades produtivas e políticas públicas. Ações de acessibilidade para pessoas com deficiência, incluindo Língua Brasileira de Sinais (Libras) e tradução audiovisual (legendagem, audiodescrição). Ações formativas e de enfrentamento das violências contra as juventudes vulneráveis, comunidade LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência, povos originários, comunidades tradicionais e afro-brasileiras. Ampla reflexão no meio acadêmico sobre o tema da igualdade racial e da violência. Construção de indicativos da violência linguística contra a juventude negra e a discussão e formulação de estratégias para desnaturalizar as ideologias e discursos racistas e assim enfrentar o grave problema da violência contra a juventude negra, subsidiando a implementação de políticas públicas.

### ***Eixo temático 3. Arte, cultura, educação e saúde visando à justiça social***

Ementa: Ações culturais para a valorização, o reconhecimento, a promoção e a preservação da diversidade artística e cultural do estado do Ceará. Realização de ações para o acesso ao livro, à leitura e à literatura. Fomento de políticas culturais e letramentos, com ênfase na participação popular e na documentação da luta dos movimentos sociais, construindo materiais pedagógicos, produtos digitais, memoriais comunitários, oficinas, saraus culturais, entre outros, em diferentes equipamentos sociais, como as escolas, universidade e comunidades da periferia urbana e do campo. Práticas educativas escolares, de educação popular e de formação de professores e apoio às juventudes na área de educação e na área de saúde.

Na construção da proposta, gostaríamos ainda de ressaltar alguns dos principais desafios. Inicialmente, a efetiva integração das áreas de conhecimento em torno dos três eixos comuns. Neste contexto, o não perder de vista a interdisciplinaridade e a teia de interações partilhadas, considerando a relação entre a universidade e os diversos saberes em movimento dos territórios com os quais dialoga a UECE. Fazenda (2012) e Japiassu (1976) discutem os desafios institucionais e a necessidade de preparo adequado dos profissionais envolvidos para o trabalho interdisciplinar. Segundo Morin (2014), a interdisciplinaridade é uma postura que exige abertura, mudança cultural nas instituições acadêmicas e reflexão crítica.

A interdisciplinaridade, assim como a interprofissionalidade, é um princípio caro à extensão universitária. À luz da nossa experiência que carrega aderência com os dois conceitos, também cabe uma referência ao conceito de interprofissionalidade proposto por D'Amour e Oandasan (2005), que o definem como um processo em que diferentes profissionais de áreas diversas desenvolvem uma prática colaborativa integrada, envolvendo interdependência e compartilhamento de decisões entre profissões na construção de projetos para os quais é necessário superar barreiras paradigmáticas e culturais, por meio de negociação e de um foco compartilhado nas necessidades.

Embora muito difundida na área da saúde, a interprofissionalidade é um conceito aplicável a qualquer campo que requeira a colaboração de diferentes profissões para abordar problemas complexos. Assim, destaca-se que o nosso Proext-PG envolveu a participação das seguintes profissões: Nutrição, Enfermagem, Educação Física, Química, Educação, Letras, Pedagogia, Filosofia, História, Geografia, Medicina Veterinária e Administração. A multiplicidade de áreas remete à complexidade da proposta aqui apresentada quanto ao trabalho em equipe colaborativo.

Cabe ainda ressaltar que a prática interprofissional é um processo de “aprender sobre, a partir de e com” os outros profissionais, ultrapassando a simples justaposição de saberes (multiprofissionalidade) (Caípe, 2017). A literatura aponta competências colaborativas para o trabalho interprofissional, a saber: comunicação

interprofissional, cuidado centrado na comunidade, clareza de papéis, dinâmica de equipe, resolução de conflitos e liderança colaborativa (CIHC, 2010).

No tocante às práticas colaborativas interprofissionais, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2010) aponta mecanismos de cultura de trabalho e de apoio institucional e ambiental para que se materializem no cotidiano das instituições. Quanto à cultura de trabalho, são necessárias estratégias de comunicação, políticas para resolução de conflitos e processos de tomada de decisão compartilhadas. Ressalta-se que essas condições foram essenciais para a construção coletiva do Proext-PG/UECE, que foi um processo democrático que utilizou diferentes estratégias de comunicação favorecendo a participação e a tomada de decisão compartilhada. Quanto ao apoio institucional, o modelo de governança envolvendo as duas pró-reitorias, as práticas gerenciais de apoio e os recursos operacionais compartilhados foram essenciais para que o grupo tão diverso culminasse na estruturação de uma proposta tão inovadora, interdisciplinar e construída de forma interprofissional.

Finalmente, cabe ressaltar a concepção de extensão na pós-graduação observada durante a experiência, pois não raro se confundem atividades de divulgação científica ou de popularização do conhecimento, reduzindo-se a um papel meramente difusor do que já foi produzido pela universidade. Esse equívoco conceitual, ainda presente em muitos discursos e práticas na graduação e na pós-graduação, obscurece a diferença fundamental entre extensão e outras formas de comunicação

acadêmica: enquanto a divulgação científica busca transmitir resultados da pesquisa à sociedade, a extensão se constitui como um processo dialógico de coprodução de saberes, em que diferentes atores sociais participam da formulação de problemas, da construção metodológica e da produção de soluções compartilhadas.

Gostaríamos também de destacar a adesão da UECE, uma das poucas Instituições Públicas de Ensino Superior brasileiras, à reversão da bolsa pós-doc para as bolsas IEXT, na retificação do Edital conjunto nº 3/2024, considerando o quanto essa escolha pelas bolsas IEXT favorece a qualidade da formação inicial dos estudantes contemplados, bem como induz o ingresso deles na pós-graduação, como prevê a Portaria nº 76/Capes. O fomento à iniciação à extensão na pós-graduação valoriza o contributo prático, analítico e conceitual que a extensão historicamente realizada na graduação pode oferecer à pós-graduação, encorajando a articulação tão necessária entre essas duas dimensões.

## **Considerações finais**

A experiência pedagógica inovadora de construção de um programa de extensão universitária na pós-graduação da UECE descrita revela a riqueza e a complexidade do trabalho colaborativo e interdisciplinar para o desenvolvimento de um pensamento complexo que atenda, com maior impacto social, aos principais desafios da nossa sociedade. Desde a concepção do programa, observou-se que o trabalho interdisciplinar é e será

um aprendizado coletivo que se estenderá durante toda a implementação do programa (de 2023 a 2028), mas que a experiência prévia de alguns PPGs nesse campo será valiosa para favorecer os trabalhos nos eixos, em que se focará menos nos campos disciplinares e mais nos problemas sociais. Assim, almejamos contribuir com a construção de propostas inovadoras e de impacto social para o enfrentamento das questões sociais mais relevantes no nosso estado.

A continuidade do programa UECE e Sociedade em Diálogo e o fortalecimento da extensão na pós-graduação da UECE exigem uma pausa reflexiva que realinhe princípios e práticas. Mais do que elencar metas, trata-se de revisitar o sentido público da pós-graduação, reafirmar a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e consolidar arranjos interdisciplinares e dialógicos com os territórios. Nessa direção, propomos quatro perguntas-síntese que podem orientar o planejamento, a gestão e a avaliação das próximas etapas do programa, bem como inspirar a institucionalização de rotinas formativas e avaliativas coerentes com as Diretrizes Nacionais de Extensão: 1. “Como temos garantido a interação dialógica entre universidade e os diversos segmentos sociais, de maneira integrada?”; 2. “Em que medida fortalecemos a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade?”; 3. “Como avaliamos a formação cidadã e ética com impacto social transformador, devolutiva qualificada e compartilhamento de saberes com as comunidades parceiras?”; e 4. “O projeto tem impulsionado ou pode impulsionar a contabilização de créditos/horas de extensão nos PPGs?”.

Essas questões não encerram o debate, antes abrem um horizonte de compromissos para que a pós-graduação da UECE siga produzindo conhecimento sociorreferenciado, em diálogo vivo com a sociedade.

Pensar extensão apenas como uma etapa posterior da pesquisa – como se fosse sua vitrine ou desdobramento – é restringir sua potência transformadora. A extensão, conforme preconiza a proposta do Proext-PG, assim como aquela consolidada na Política Nacional de Extensão (2012) e nas Diretrizes da Resolução nº 7/2018, não se limita a comunicar ou aplicar o conhecimento, mas se funda em uma relação interativa, interdisciplinar e socialmente referenciada. Ao ser incorporada à pós-graduação, ela desafia as fronteiras disciplinares tradicionais e convoca a pesquisa a se orientar por problemas públicos concretos, definidos em diálogo com os territórios e comunidades.

Dessa forma, o desafio conceitual não é menor: implica superar a visão verticalizada que concebe a universidade como única detentora de saber legítimo e reconhecer que o conhecimento científico se enriquece e se ressignifica na interação com saberes populares, tradicionais, comunitários e profissionais. É nesse horizonte que a extensão se diferencia tanto da divulgação científica quanto de práticas assistencialistas ou voluntaristas: ela se consolida como um ato acadêmico-político-pedagógico indissociável do ensino e da pesquisa e central para a redefinição do papel social da universidade no século XXI.

## Referências

ALENCAR, C. N. Práxis educativa e gramática de resistência no Programa Viva a Palavra. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 16, n. 4, p. 34-54, 2025. DOI: 10.46230/lef.v16i4.15218. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/15218>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Edital conjunto nº 3, de 22 de julho de 2024. Seleciona propostas de ação de extensão da pós-graduação no âmbito do PROEXT-PG. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 jul. 2024a.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Portaria conjunta nº 1, de 8 nov. 2023. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 28, 9 nov. 2023.

BRASIL. Portaria nº 76, de 7 de março de 2024. Dispõe sobre a concessão de bolsa de Iniciação à Extensão (IEXT) a estudantes de graduação no âmbito de Programas Estratégicos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 mar. 2024b.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 243, p. 49-50, 19 dez. 2018.

BRITO, G. G. M. *Linguagem, jogos de amorosidade e sistematização de experiência de participantes do Cursinho Popular Viva a Palavra*. 2023. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.

BRITO, G. G. M.; ALENCAR, C. N. Jogos de amorosidade e sistematização de experiências em Cursinho Popular. *Revista da FAEEDA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 33, n. 76, p. 288-308, 2024. DOI: 10.21879/fae-eba2358-0194.2024.v33.n76.p288-308. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/20658>. Acesso em: 20 ago. 2025.

CAIPE. *Interprofessional education guidelines 2017*. Londres: Centre for the Advancement of Interprofessional Education, 2017.

CARVALHO, S. M. G.; MENDES, J. E. Extensão e comunicação em práticas educativas com o MST no Pronera-UE-CE: dilemas e aprendizados. In: OLIVEIRA, C. F.; NUNES, M. V. (org.). *Comunicação da terra: vivências e práticas comunicacionais do MST no Brasil*. Fortaleza: Imprensa Universitária-UFC, 2018. p. 227-252.

CARVALHO, S. M. G.; PIO, P. M. A categoria da práxis em *Pedagogia do oprimido*: sentidos e implicações para a educação libertadora. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 98, p. 428-445, 2017.

CIHC. *A national interprofessional competence framework*. Vancouver: Canadian Interprofessional Health Collaborative, 2010.

D'AMOUR, D.; OANDASAN, I. Interprofessionality as the field of interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept. In: BARR, H. et al. (ed.). *Interprofessional education: today, yesterday and tomorrow*. Londres: Centre for the Advancement of Interprofessional Education, 2005. p. 29-40.

FAZENDA, I. C. A. (org.). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

FIGUEIREDO, S. I. F. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade?. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, 2019. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2017.v26.n48.p79-96. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/faeeba/article/view/7567>. Acesso em: 20 ago. 2025.

FORPROEX. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus: Forproex, 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2025.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

HOLLIDAY, O. J. *Para sistematizar experiências*. 2. ed. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LOPES, V. B. *Práticas de mediação de leituras na periferia de Fortaleza*: cartografias do Programa Viva a Palavra e de bibliotecas comunitárias de iniciativa popular. 2020. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

MACIEL, T. W. N.; ALENCAR, C. N.; SOUSA, A. O. B. Entextualizações em eventos de letramentos de arte e reexistência das juventudes: ressignificar para reexistir em contextos periféricos. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, Goiânia, v. 10, ed. esp., p. 651-676, 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/558>. Acesso em: 20 ago. 2025.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. 22. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

OMS. *Marco para ação em educação interprofissional e prática colaborativa*. Genebra: OMS, 2010.

SOUSA, A. O. B. *Cartografia de letramentos de insurgência dos movimentos sociais da periferia: “Atravessando a rua”* com o Programa de Extensão Viva a Palavra. 2020. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

## 9 A INTEGRAÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA FORTALECER A PROMOÇÃO DA SAÚDE NO CONTEXTO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS COM O PROMOVE ESCOLAS + SAUDÁVEIS

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-000-8/cap9>

### **ANNE RIBEIRO STREB**

Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [anne.streb@uece.br](mailto:anne.streb@uece.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9195-4210>

### **JENIFER KELLY PINHEIRO**

Doutoranda em Educação Física pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Centro Universitário Doutor Leão Sampaio.

E-mail: [jenifer.pinheiro@aluno.uece.br](mailto:jenifer.pinheiro@aluno.uece.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4356-5744>

### **CAMILA CAMÊLO ANDRADE**

Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [camila.camelo@aluno.uece.br](mailto:camila.camelo@aluno.uece.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2893-4908>

### **VINICIUS GADELHA DA SILVA**

Graduando em Educação Física pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [vinicius.gadelha@aluno.uece.br](mailto:vinicius.gadelha@aluno.uece.br)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-3426-5770>

### **VALTER CORDEIRO BARBOSA FILHO**

Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [valter.filho@uece.br](mailto:valter.filho@uece.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4769-4068>

## Introdução

Em 1997, a Organização Mundial da Saúde (OMS) emitiu um informe técnico intitulado “Promoting Health Through Schools”, com recomendações sobre medidas e ações políticas que possam permitir que a escola utilize todo o seu potencial para melhorar a saúde da comunidade escolar (OMS, 1997). Após mais de duas décadas da proposta inicial das Escolas Promotoras da Saúde (EPS-OMS), intervenções e programas baseados neste modelo mostraram evidências suficientes da melhora em indicadores da saúde dos estudantes, como atividade física, consumo de frutas e verduras, melhora do condicionamento físico e redução da obesidade (Langford *et al.*, 2015).

Em 2020, a OMS lançou uma nova chamada mundial para tornar toda escola uma EPS-OMS, indicando este modelo globalmente e orientando a implementação das ações e estratégias de forma sustentável através dos padrões recomendados (Aston *et al.*, 2020). Esse movimento reforçou a urgência em fomentar projetos que garantam que as escolas atendam a esse potencial de promover saúde, principalmente em países em

desenvolvimento, como o Brasil (Lee *et al.*, 2020). Apesar de a estrutura da EPS-OMS ser uma iniciativa global, existe ainda uma escassez de pesquisas conduzidas em ambientes de baixa renda (Langford *et al.*, 2015).

No cenário brasileiro, a saúde na escola, como campo de pesquisa e intervenção, é capaz de potencializar transformações sociais ao tecer laços que articulam a saúde e a educação (Brasil, 2022). A promoção da saúde na escola no Brasil tem sido potencializada pelo Programa Saúde na Escola (PSE) (Brasil, 2007). Após 15 anos da implementação do PSE, houve avanços na quantidade de municípios que aderiram ao Programa (97% dos municípios brasileiros no ciclo 2021/2022 e 100% dos municípios do Nordeste nos dois últimos ciclos – 2023/2024). Sua estrutura e formatação também foram aprimoradas, tendo o território como principal lócus do seu desenvolvimento e a articulação entre saúde e educação (Fernandes *et al.*, 2022).

Apesar desses avanços, ainda se observam lacunas de cuidados destinados aos estudantes e entraves para inserir ações de promoção da saúde no planejamento institucional, seja na educação, seja na saúde. São observadas barreiras e dificuldades tanto na implementação quanto na ampliação das ações do PSE, incluindo a escassez de recursos humanos e materiais e a falta de planejamento e articulação das ações (Baggio *et al.*, 2018; Brasil *et al.*, 2017). Projetos interinstitucionais que estejam alinhados e fortaleçam o PSE como parte das políticas de promoção da saúde na escola representam um estreitamento com os princípios da EPS-OMS.

Neste cenário, a Universidade Estadual do Ceará (UECE) está na vanguarda no campo da Saúde Coletiva no Ceará. Em particular, pela liderança de três décadas dos pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPSAC/UECE), ao formar pesquisadores, gestores e profissionais que assumem papéis protagonistas nos serviços e gestão em saúde no estado e no Brasil. Com isso, a integração da pesquisa científica, da extensão universitária e da formação de recursos humanos (graduação e pós-graduação), os cursos dessa instituição constroem ações no campo da Saúde Coletiva e suas implicações para a promoção da saúde na escola, em uma trajetória ancorada na indissociabilidade *entre ensino-pesquisa-extensão e na interlocução Universidade-Escola-Serviço-Comunidade*.

Diante disso, o presente capítulo tem o objetivo de descrever as experiências do primeiro ano de um programa de intervenção de base escolar (*ProMOVE Escolas + Saudáveis*) e como fomentam a integração e indissociabilidade da pesquisa, extensão e ensino universitário da UECE.

### **Apresentando o “*ProMOVE Escolas + Saudáveis*”**

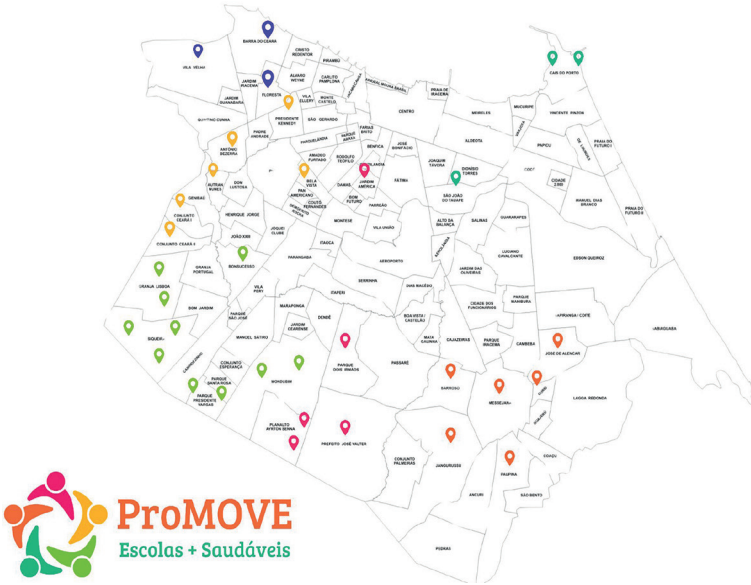
O *ProMOVE Escolas + Saudáveis* é um programa de intervenção de base escolar que tem o objetivo principal de fortalecer a implementação de ações da comunidade escolar para a promoção da saúde fundamentadas nos princípios da EPS-OMS e avaliar sua efetividade em promover um estilo de vida mais saudável entre

estudantes do Ensino Fundamental da Rede de Tempo Integral de Fortaleza, Ceará. Ele é desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Atividade Física, Saúde e Escola (Grafes) da UECE, em parceria com diferentes instituições brasileiras e da Universidade de Lisboa, Portugal. Seu projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UECE sob o Parecer nº 6.844.517, registrado na Plataforma Brasileira de Ensaios Clínicos (N. RBR-9dbk25m), e segue todas as diretrizes estabelecidas nas Resoluções 196 e 251 do Conselho Nacional de Saúde.

Seu delineamento é descrito como um estudo de abordagem multimétodos com o desenho híbrido de efetividade-implementação. Como proposto por Curran *et al.* (2012), este tipo de desenho maximiza o impacto em Saúde Pública, pois permite a flexibilidade na execução da intervenção e na adesão, possibilitando variações em como, onde e por quem as intervenções são realizadas e recebidas (Skivington *et al.*, 2021). Além disso, dados qualitativos serão utilizados para obter uma compreensão mais profunda e rica do contexto de implementação e efetividade em distintos desfechos.

A implementação do *ProMOVE Escolas + Saudáveis* ocorre em todas as 33 Escolas Municipais de Tempo Integral (EMTIs) de Fortaleza – Ceará que atendem a alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Com base no Censo Escolar 2022, esse contexto contempla uma população total de 11.498 estudantes. A distribuição das EMTIs na cidade pode ser observada no mapa adiante (Figura 1).

**Figura 1** – Mapa de localização (pontos vermelhos) das EMTIs em Fortaleza/CE



Fonte: Acervo dos autores (2025).

O *ProMOVE Escolas + Saudáveis* foi fundamentado teoricamente na EPS-OMS (OMS, 2020, 2021). As estratégias de intervenção estão relacionadas com os eixos do projeto, sendo:

- **Tecnologias de apoio aos comitês e planos de ação:** destinado à elaboração de tecnologias para orientar a criação de Comitê de Ação de Saúde na Escola. Contempla a construção de um documento orientador, cadernos de recurso e suporte à construção dos comitês;

- **Tecnologias para a formação:** destinado ao desenvolvimento de cursos de formação autoinstrucionais e tutoriais para os diferentes atores da escola, incluindo docentes, gestores, profissionais da saúde, funcionários da escola e familiares;
- **Tecnologias sociais e digitais:** destinado à criação de mídias sociais e digitais que apoiem a disseminação de informações e a implementação de ações de saúde na escola. Contempla a elaboração de um conjunto de mídias, incluindo um *website*, recursos pedagógicos, notícias técnicas e divulgação de conteúdo sobre saúde na escola.

A realização deste projeto ocorre em três grandes fases: (1) Planejamento e desenvolvimento das tecnologias; (2) Implementação das tecnologias e do programa; e (3) Análise e divulgação dos resultados. Todo o material relativo ao projeto está disponível para acesso aberto no próprio site (<https://promove-escolas-saudaveis.com.br/>).

A fase 1 ocorreu entre 2023 e 2024. Nesse período, foram desenvolvidas as tecnologias. Os membros do Grafes lideraram esse processo em parceria com as instituições nacionais e internacionais, envolvendo pesquisadores, profissionais da educação e saúde e estudantes de graduação de diferentes cursos de formação. Todas as tecnologias foram avaliadas por especialistas, em um processo de validação de aparência e de conteúdo, conforme as diretrizes de Polit e Beck (2018). A fase 2 ocorre entre 2025 e 2026, com a implementação das tecnologias e a avaliação da efetividade nas escolas. Para tanto, o

ponto de partida foi a coleta de linha de base (realizada em março de 2025), utilizando questionários e entrevistas para obter uma compreensão do estado inicial das escolas e dos estudantes, nos diferentes indicadores de estilo de vida saudável e na qualidade de vida relacionada à saúde. Após a coleta, os cursos de formação e demais tecnologias do programa são implementadas na rede de EMTIs. Para apoiar a fase 3 (análise e divulgação dos resultados), foi elaborado o Quadro 1, que apresenta de forma detalhada as metas e os resultados esperados de acordo com cada objetivo do projeto.

### Quadro 1 – Metas e resultados esperados do projeto de pesquisa

Meta	Resultados esperados
<b>Objetivo específico 1:</b> Implementar um programa sobre tecnologias educacionais, sociais e digitais focadas na educação e saúde na escola no cotidiano da comunidade escolar.	
<b>Meta 1:</b> Ofertar cursos EaD.	<b>RE1.1:</b> Ter matriculados e concluintes dos cursos em 100% das EMTIs. <b>RE1.2:</b> Atingir uma taxa de conclusão de 80% nos cursos EaD ofertados. <b>RE1.3:</b> Obter <i>feedback</i> positivo de pelo menos 70% dos participantes concludentes.
<b>Meta 2:</b> Disseminar e implementar as tecnologias de apoio à formação aos Comitês de Ação de Saúde na Escola.	<b>RE2.1:</b> Distribuir o material em todas as EMTIs. <b>RE2.2:</b> Realizar uma reunião de planejamento utilizando o material em 90% das escolas do programa.
<b>Meta 3:</b> Criar e gerenciar contas em <i>websites</i> e mídias sociais com materiais educativos e experiências de promoção da saúde.	<b>RE3.1:</b> Produzir 30 conteúdos/mês sobre temas de saúde na escola. <b>RE3.2:</b> Alcançar pelo menos 10.000 acessos mensais e uma taxa de engajamento superior a 20% nas plataformas digitais criadas.
<b>Objetivo específico 2:</b> Avaliar indicadores da implementação do programa e suas tecnologias para fortalecer ações de promoção da saúde na rede escolar.	

<b>Meta 4:</b> Avaliar e fortalecer a implementação de ações contextuais de promoção da saúde durante o programa.	<b>RE4.1:</b> Relatar melhorias contextuais em pelo menos 80% das EMTIs, de acordo com a viabilidade e realidade da escola.
<b>Meta 5:</b> Avaliar e aprimorar a implementação de ações de saúde no contexto escolar após formação dos atores da escola.	<b>RE5.1:</b> Ter ações realizadas pelos cursistas em 100% das EMTIs.
<b>Meta 6:</b> Criar e apoiar Comitês de Ação em Saúde para planejar, implementar e monitorar ações de saúde.	<b>RE6.1:</b> Ter em 40% das escolas Comitês criados no primeiro ano e 60% no segundo ano, com planos e relatórios regulares de suas atividades.
<b>Objetivo específico 3:</b> Disseminar os resultados e experiências exitosas que possam ser adotadas pela comunidade profissional e demais atores interessados.	
<b>Meta 7:</b> Coletar e divulgar experiências exitosas implementadas pelos atores da escola em diferentes canais de divulgação.	<b>RE7.1:</b> Divulgar pelo menos 20 experiências exitosas através de canais digitais e físicos. <b>RE7.2:</b> Realizar um evento científico profissional de divulgação das experiências de saúde na escola após o primeiro ano do programa.
<b>Meta 8:</b> Produzir, diagramar e distribuir cadernos de experiências em saúde na escola.	<b>RE8.1:</b> Distribuir 500 exemplares nas escolas e uma versão do caderno de experiências (livro digital) em portais de alcance nacional sobre saúde na escola.
<b>Objetivo específico 4:</b> Analisar a relação entre implementação e efetividade em curto e longo prazo no estilo de vida saudável dos estudantes.	
<b>Meta 9:</b> Elaborar produções bibliográficas que analisem como a implementação esteve associada ao estilo de vida saudável.	<b>RE9.1:</b> Publicar, pelo menos, cinco artigos acadêmicos sobre a análise de implementação da efetividade do programa.
<b>Meta 10:</b> Disseminar os resultados do projeto em reuniões técnicas e acadêmicas.	<b>RE10.1:</b> Apresentar trabalhos sobre os resultados do projeto em, ao menos, seis eventos científicos, regionais, nacionais e internacionais (dois cada).

Fonte: Elaboração própria (2025).

## **Pesquisa articulada aos convênios interinstitucionais e financiamento por agências de fomento**

O financiamento de projetos de pesquisa é um aspecto fundamental, sobretudo, em campos de intervenção com subfinanciamento. Em particular, a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) reforça que o fortalecimento de políticas públicas com alocação adequada de recursos financeiros é essencial para garantir a sustentabilidade das ações de promoção da saúde, especialmente em ambientes escolares, onde os efeitos são amplificados ao longo do tempo (OPAS, 2014). No entanto, captar recursos para iniciativas desse tipo ainda representa um grande desafio, especialmente diante da concorrência por editais e da necessidade de alinhar propostas às prioridades de agências de fomento. Apesar dessas dificuldades, o investimento nessa área gera impactos duradouros e positivos na sociedade. Financiamentos bem direcionados, portanto, não apenas viabilizam ações pontuais, mas também alimentam um ciclo de transformação social com efeitos amplos e sustentáveis.

A obtenção de financiamentos para o desenvolvimento do projeto de pesquisa supracitado representa um marco essencial para sua viabilização e impacto. A aprovação da proposta na Chamada do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) nº 04/2021 – Bolsas de Produtividade em Pesquisa –, na área da Saúde Coletiva e Nutrição, não apenas viabilizou os recursos iniciais para a execução das atividades

metodológicas previstas, como também direcionou as ações de orientação acadêmica e a entrega de produtos científicos e tecnológicos alinhados ao escopo do projeto. Além disso, o convênio estabelecido com a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) – nº 01/2022 – permitiu a vinculação de docentes da Educação Básica no projeto, ampliando a articulação entre universidade, escolas e gestão pública. Adicionalmente, a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap), em parceria com o CNPq, apoiou o projeto com o Edital nº 07/2024, do Programa de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Regional (PDCTR). Isso permitiu a vinculação de uma pesquisadora ao projeto, que, por sua experiência técnica, representa uma profissional com *expertise* e competência para colaborar no desenvolvimento do projeto.

Embora houvesse um financiamento inicial para o projeto, a sua execução e entregas exigiam um financiamento mais robusto, para cobrir cursos com recursos permanentes e de custeio necessários para as entregas em larga escala. Para tanto, na articulação institucional com a Funcap, por meio do Conselho Gestor do Fundo de Inovação Tecnológica (Cogefit), houve a possibilidade de ampliar as entregas para a inovação tecnológica, educacional e social. Para tanto, o projeto foi alinhado à agenda política de desenvolvimento científico e social do Ceará e do Brasil, que visa a propor entregas voltadas para o progresso social mais eficiente.

Para isso, o projeto foi estruturado com articulação aos objetivos, metas e atividades do projeto Ciência,

Tecnologia e Inovação no Ceará, considerando duas prioridades para o estado: 1) o enfrentamento dos desafios da garantia do acesso à saúde, à prevenção de doenças crônicas e à educação de qualidade; e 2) a educação e a formação de jovens cearenses foram definidas como prioridades para a transformação social do estado (Ceará, 2018). Da mesma forma, é nítido o alinhamento do projeto com as questões destacadas na 17ª Conferência Nacional de Saúde, que foi considerada como um marco na participação social em saúde no Brasil, incluindo a participação de diversos segmentos da sociedade. Os temas nacionalmente discutidos colocaram em pauta a escola como espaço fundamental para a atuação das redes de atenção em saúde do SUS, para a promoção da educação em saúde na comunidade, para o enfrentamento das vulnerabilidades em saúde e para a promoção da saúde e enfrentamento de doenças crônicas prevalentes no país. Além disso, o “Desenvolvimento Sustentável”, como temática central abordada na 20ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, estimulou a realização de atividades de popularização da ciência e o fortalecimento da cultura científica nas escolas, universidades, comunidades, instituições científico-culturais e locais públicos de todo o Brasil.

Nesse sentido, ao conseguir integrar uma proposta de Ciência, Tecnologia e Inovação para o estado, o projeto intitulado *Tecnologias para o fortalecimento e a integração de políticas públicas de promoção da saúde e educação integral* foi aprovado pela Câmara de Inovação Pública do estado e financiado para execução. Assim, a

articulação de entregas e processos em um macroprojeto com combinação de diferentes fontes de financiamento evidencia a solidez e a relevância científica, social e tecnológica da proposta. Ao mesmo tempo, expõe como fragilidade a necessidade de fragmentação, acumulando diversos financiamentos de pesquisa em diferentes entregas para viabilizar projetos que sejam de maior potencial de impacto social e científico. Investir em pesquisa é, portanto, promover inovação, sustentabilidade e respostas qualificadas às demandas complexas da sociedade contemporânea. A articulação entre essas fontes de fomento e suas entregas respectivas constitui um avanço e um desafio estratégico, sendo necessária para reforçar o potencial transformador no contexto da promoção da saúde e da educação pública no Brasil.

### **Extensão universitária e território**

O *ProMOVE Escolas + Saudáveis* possui vínculos importantes com a extensão universitária. Boa parte das ações de implementação do projeto, que acontecem essencialmente nas EMTIs participantes, são realizadas como ações de extensão. Essa conexão proporciona um campo de atuação e aprendizado para os acadêmicos envolvidos no projeto, além de fortalecer o vínculo entre a comunidade escolar e a universidade. Isso é coerente com os argumentos de Santana *et al.* (2021), que destacam as atividades de extensão como um dos pilares da tríade ensino-pesquisa-extensão. Essas atividades favorecem tanto os discentes quanto os docentes, permitindo

adquirirem competências e habilidades, além de atitudes crítico-reflexivas na atuação junto à comunidade (Alves *et al.*, 2016). Ainda, para a comunidade, a ação de extensão oportuniza uma participação ativa, discussão e reflexão coletiva, o que, por sua vez, favorece a aquisição de conhecimentos relacionados ao processo saúde-doença e às boas práticas em saúde (Silva *et al.*, 2017).

Ocorreu a vinculação do projeto com a Rede de Extensão do Ceará, que é uma ação do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Articulação Inter-setorial e com os Sistemas de Ensino (SASE), com apoio das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) do Ceará. Com isso, foi possível fortalecer a extensão universitária nos cursos de graduação, potencializando as ações formativas cidadãs, a produção do conhecimento e a formação de profissionais qualificados, capazes de atuar no território com conhecimento de sua problemática em diversos contextos. Outro vínculo estabelecido pelo *ProMOVE Escolas + Saudáveis* foi com o *FortalecePSE!*, programa vinculado ao Ministério da Saúde que busca fortalecer e consolidar o PSE no Brasil. Assim, todas as ações que foram e estão sendo desenvolvidas em Fortaleza contam com o apoio de bolsistas vinculados ao projeto, de modo a ampliar o alcance e a implementação na cidade. Por fim, na vinculação com a iniciação artística da UECE, pelo seu cunho voltado aos recursos técnico-artísticos, as ações de educação em saúde para a comunidade escolar realizadas pelo *ProMOVE Escolas + Saudáveis* puderam ser disseminadas através de vídeos, infográficos, *storyboards*, jogos educativos, notícias,

entre outros. A partir de todos estes projetos, foi possível angariar recursos para bolsas de extensão, iniciação artística e iniciação científica, além de verbas para material de custeio a ser utilizado nas atividades de ações extensionistas de divulgação das atividades nas instituições. Isso tudo se soma aos esforços de viabilização do projeto, assegurando que a totalidade de sua implementação possa ocorrer.

Todas as atividades do *ProMOVE Escolas + Saudáveis* foram norteadas pelas propostas contidas nos cadernos do PSE (Brasil, 2022) para guiar a construção das ações e estruturar as atividades. Os calendários de ações foram construídos em articulação com as equipes de saúde e gestores escolares. As experiências vivenciadas são relatadas através de fotos, vídeos, depoimento dos participantes, incluindo alunos, familiares, docentes, gestores, profissionais de saúde e os próprios pesquisadores. Em seguida, são disseminadas nas mídias do projeto, cumprindo com o ciclo de implementação e um ecossistema de promoção da saúde na escola.

No ano de 2024, as ações realizadas nas instituições contaram com diversas metodologias e temáticas variadas na busca pela promoção da saúde na escola. Destacam-se algumas propostas feitas pelo projeto, como a utilização de estratégias metodológicas participativas (como *quizzes* interativos) e temas de saúde diversos (prevenção de diabetes e hipertensão, esportes olímpicos e paralímpicos, brincadeiras tradicionais, dentre outros). A definição da temática a ser abordada considerou as demandas de cada contexto, incluindo a

articulação com os atores da escola e profissionais envolvidos. Na Figura 2, constam alguns registros fotográficos das ações realizadas no ano de 2024.

**Figura 2** – Ações de extensão realizadas nas EMTIs de Fortaleza no ano de 2024

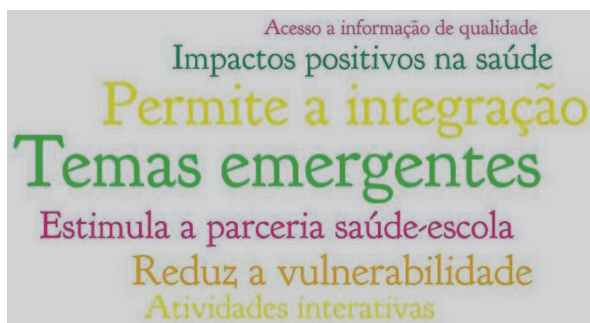


Fonte: Acervo dos autores (2025).

As ações alcançaram crianças de diferentes faixas etárias, totalizando mais de 500 participantes. A avaliação de cada uma das intervenções foi feita por intermédio de um questionário semiestruturado, que era respondido por cada participante ao final das atividades. É possível destacar na fala dos gestores, professores e profissionais da saúde que participaram das ações do *ProMOVE Escolas + Saudáveis* que elas são de extrema importância para a comunidade escolar por promoverem o desenvolvimento de conteúdos relevantes para

potencializar discussões sobre a promoção da saúde. A Figura 3 apresenta os termos mais relatados pelos profissionais envolvidos nas ações de extensão. Há de se destacar, contudo, que tais ações ocorreram com suporte de mais de uma organização (equipe de saúde, equipe do projeto, grêmio estudantil, entre outras), o que certamente se reflete na percepção de competência da comunidade. Sem esse apoio coletivo, certamente os resultados seriam diferentes daqueles aqui apresentados.

**Figura 3** – Nuvem com os termos-chave das entrevistas dos gestores, docentes e profissionais da saúde envolvidos sobre a importância das ações de promoção de saúde na escola



Fonte: Acervo dos autores (2025).

No ano de 2025, as ações foram marcadas pela parceria com as Unidades de Atenção Primária à Saúde (UAPS). Os profissionais de saúde (enfermeiros, dentistas, auxiliares de saúde bucal – ASB – e profissionais de educação física) estiveram diretamente envolvidos e abordaram temáticas emergentes ao cotidiano dos

alunos, como saúde bucal, saúde mental, autocuidado e higiene pessoal. Os momentos foram intermediados por momentos de fala e de escuta e por atividades lúdicas, como *quizzes*, amarelinha, árvore de problemas, entre outras. Além disso, as escolas propuseram eventos alusivos ao Dia da Família. Nestes casos, as ações extensionistas propuseram atividades que trabalhassem os aspectos motores, cognitivos e afetivos dos participantes, como tabuleiro humano e jogo da velha adaptado, promovendo a interação entre todos os atores da escola. As ações para este ano ainda se encontram em vigência, almejando contemplar mais escolas. Na Figura 4 constam alguns registros fotográficos das ações realizadas no ano de 2025.

**Figura 4** – Ações de extensão realizadas nas EMTIs de Fortaleza no ano de 2025



Fonte: Acervo pessoal autores (2025).

Por fim, destaca-se a execução de ações extensionistas por meio da realização de eventos. Em particular, o I Encontro *ProMOVE Escolas + Saudáveis*, realizado nos dias 2 e 3 de outubro de 2025, visa a divulgar evidências científicas e experiências exitosas sobre políticas, programas e ações de promoção da saúde na escola que possam ser adotadas pela comunidade profissional e demais atores interessados em fortalecer a promoção da saúde em escolas de Fortaleza. Com um potencial de alcançar cerca de 300 participantes, é uma oportunidade de valorizar e compartilhar as ações e as experiências realizadas por docentes, gestores, profissionais de saúde e da educação, estudantes e familiares, sobretudo, aquelas vinculadas ao *ProMOVE Escolas + Saudáveis*.

As ações realizadas proporcionaram o fortalecimento do vínculo entre escola, comunidade e universidade, além de contribuírem com a formação acadêmica ampliada e comprometida com a realidade escolar. As atividades desenvolvidas possibilitaram experiências relevantes em diversos aspectos, como a participação em eventos científicos, produção de materiais técnicos, favorecendo o compromisso coletivo com a promoção da saúde na escola.

## **Ensino na formação inicial e continuada**

O Grafes tem liderado o *ProMOVE Escolas + Saudáveis*, todavia ele também é constituído por uma rede colaborativa de grupos de pesquisa cearenses, tanto da capital quanto do interior, bem como de outras regiões

do Brasil e do exterior. Nesse sentido, o grupo se configura como uma rede que assegura suporte qualificado para a execução do projeto. Os membros do grupo encontram-se engajados em atividades e projetos de pesquisa financiados por instituições e fundações de fomento, o que constitui um indicativo de sua consolidação e experiência na condução desse tipo de pesquisa. Destaca-se a produção científica dos membros, incluindo a publicação de artigos científicos em periódicos de repercussão nacional e internacional nos últimos cinco anos.

No ano de 2025, a constituição do Grafes é dada por dez doutores em Saúde Coletiva e áreas correlatas. Ademais, integram o grupo 16 membros estudantes de doutorado e mestrado nos Programas de Pós-Graduação em Saúde Coletiva e áreas relacionadas às Ciências da Saúde. Por fim, contém 12 estudantes de graduação dos cursos de Educação Física, Nutrição, Psicologia, Pedagogia e Enfermagem da UECE. Todos esses membros estão engajados de alguma forma no *ProMOVE Escolas + Saudáveis*. Dessa forma, o projeto também tem desempenhado um papel fundamental na formação inicial (cursos de graduação), na pós-graduação (gerando produtos para as dissertações e teses) e na formação continuada dos profissionais da área da Saúde e da Educação (que se matriculam nos cursos ofertados).

No cenário da formação inicial, o *ProMOVE Escolas + Saudáveis* tem oferecido oportunidades de discussão de vários temas, aproximação com a área de promoção de saúde, a vivência de contextos e realidades e a inter-relação entre alunos de diferentes cursos. Isso incentiva

a aplicação do conhecimento pelos estudantes e promove ações profissionais junto à comunidade (Deus; Krug, 2018). Dessa forma, fomenta a integração entre o saber teórico e o fazer prático mediante a aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, articulados em cenários reais (Rios; Caputo, 2019). Na pós-graduação, tem se consolidado como uma importante iniciativa na formação de mestres e doutores, promovendo não apenas o desenvolvimento de pesquisas científicas, mas também o estímulo e desenvolvimento à formação de professores, tornando-os mais críticos e reflexivos. Além disso, o programa fomenta a produção e publicação de materiais científicos e didáticos voltados para a sociedade, ampliando o impacto social do conhecimento acadêmico. Dessa forma, contribui significativamente para a consolidação de competências acadêmicas, pedagógicas e ético-políticas, fundamentais à atuação qualificada no Ensino Superior e na pesquisa.

### **Considerações finais**

As experiências conduzidas pelo *ProMOVE Escolas + Saudáveis*, no campo da Promoção da Saúde na Escola, elucidam como a integração e a indissociabilidade entre pesquisa, extensão e ensino é algo inerente ao trabalho universitário.

Os resultados encontrados até o momento indicam adesão e receptividade das escolas e suas comunidades às ações dos projetos. Ao mesmo tempo, revelam os percalços relacionados a iniciativas como essa, incluindo

a inter e intrasetorialidade, recursos financeiros limitados e ainda engajamento efetivo de todas as escolas envolvidas, especialmente dos profissionais da saúde. Articular universidade-escola-serviços-comunidade é algo tão relevante quanto desafiador e enfrentar os desafios para a efetivação de uma rede de colaboração e integração efetiva é um caminho para o cumprimento das funções sociais dos diferentes atores e instituições. É um árduo caminho. Espera-se que o *ProMOVE Escolas + Saudáveis* se apresente, no futuro, com importantes lições e possibilidades para a universidade comprometida com a construção de uma sociedade melhor.

## Referências

ALVES, R. A. R. *et al.* Extensão universitária e educação em doenças sexualmente transmissíveis e temas relacionados. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, Betim, v. 14, n. 2, p. 1079-1086, 2016.

ASTON, R. *et al.* *Global Implementation Guidance for Health Promoting Schools*. Melbourne: Centre for Adolescent Health, Murdoch Children's Research Institute, 2020.

BAGGIO, M. A. *et al.* Introduction of the School Health Program in the city of Cascavel, Paraná state: Report of nurses. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, v. 71, n. 4, p. 1540-1547, 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 dez. 2007.

BRASIL. *Guia de bolso do Programa Saúde na Escola: promoção da atividade física*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2022.

BRASIL, E. G. M. *et al.* Promoção da saúde de adolescentes e Programa Saúde na Escola: complexidade na articulação saúde e educação. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 51, 2017.

CEARÁ. *Plano Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Sustentável do Ceará*. Fortaleza: Seduc, 2018.

CURRAN, G. M. *et al.* Effectiveness-implementation Hybrid Designs: Combining elements of clinical effectiveness and implementation research to enhance public health impact. *Medical Care*, Filadélfia, v. 50, n. 3, p. 217-226, 2012.

DEUS, G. B.; KRUG, M. R. Avaliação de um projeto de extensão universitária na percepção de professores da educação básica. *Revista Conexão UEPG*, Ponta Grossa, v. 14, n. 3, p. 446-453, 2018.

FERNANDES, L. A. *et al.* Trajetória dos 15 anos de implementação do Programa Saúde na Escola no Brasil. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 46, n. 3, p. 13-28, 2022.

LANGFORD, R. *et al.* Obesity prevention and the Health promoting Schools framework: Essential components and barriers to success. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, London, v. 12, n. 1, p. 15, 2015.

LEE, S. E. *et al.* Assessment of patient safety and cultural competencies among senior baccalaureate nursing students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Basel, v. 17, n. 12, p. 4225, 2020.

OMS. *Making every school a health-promoting school: Implementation guidance*. Geneva: World Health Organization and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2021.

OMS. *Promoting health through schools: Report of a WHO Expert Committee on Comprehensive School Health Education and Promotion*. Geneva: World Health Organization, 1997.

OMS. *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. Geneva: World Health Organization, 2020.

OPAS. *Promoção da saúde: uma construção coletiva*. Brasília, DF: OPAS, 2014.

POLIT, D. F.; BECK, C. T. *Fundamentos de pesquisa em Enfermagem: avaliação de evidências para a prática da Enfermagem*. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

RIOS, D. R. S.; CAPUTO, M. C. Para além da formação tradicional em Saúde: experiência de Educação Popular em Saúde na formação médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, p. 184-195, 2019.

SANTANA, R. R. *et al.* Extensão universitária como prática educativa na promoção da saúde. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, e98702, 2021.

SILVA, C. B. *et al.* Atividades de Educação em Saúde junto ao Ensino Infantil: relato de experiência. *Revista de Enfermagem UFPE*, Recife, v. 11, supl. 12, p. 5455-5463, 2017.

SKIVINGTON, J. *et al.* A new framework for designing and evaluating complex interventions: A feasibility study of a social norms intervention in adolescent boys and girls to reduce the risk of intimate partner violence (DOVE): Study protocol. *Pilot and Feasibility Studies*, London, v. 7, n. 1, p. 84, 2021.

## 10 UM CAMINHO NO ESCURO: TRAJETÓRIA DE UM ESTUDANTE CEGO NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-000-8/cap10>

### **THIAGO FALCÃO SOLON**

Professor do Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de ensino de Caucaia, Ceará.

E-mail: [thiago.falcao@aluno.uece.br](mailto:thiago.falcao@aluno.uece.br)

### **GIOVANA MARIA BELÉM FALCÃO**

Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [giovana.falcao@uece.br](mailto:giovana.falcao@uece.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0995-1614>

## Introdução

Este escrito objetiva relatar a trajetória de um estudante cego na pós-graduação *stricto sensu*, mais especificamente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Aborda, portanto, o percurso formativo do discente durante o curso de mestrado, iniciado em 2021 e finalizado em 2023, bem como o ingresso e o primeiro semestre no curso de doutorado, cursado no ano de 2025. Os registros trazem experiências pessoais, profissionais e acadêmicas ocorridas antes da chegada na pós-graduação *stricto sensu*, mas também expressam sentimentos, desafios e ações institucionais implementadas para a inclusão do estudante na realização dos cursos de mestrado e doutorado.

Tratar da referida temática é mergulhar numa realidade considerada inovadora do ponto de vista histórico, pois, devido aos longos anos de exclusão e de segregação vivenciados pelas pessoas com deficiência, ainda são recentes os avanços ocorridos no acesso desses sujeitos à Educação Superior (Costa; Neres; Moisés,

2024). A título de ilustração, o último Censo da Educação Superior no Brasil, publicado em 2023, aponta que as matrículas de estudantes com deficiência em cursos de graduação mais que triplicaram quando comparadas àquelas contidas nos dados de 2012, passando de 26.483 estudantes com deficiência para 92.756, um quantitativo que representa 0,93% das matrículas de todos os estudantes nesse nível de ensino.

Mesmo com o reconhecido crescimento, fruto das políticas inclusivas/afirmativas criadas ao longo do tempo, a exemplo da Lei nº 13.409/2016, que incluiu os estudantes com deficiência nas cotas para a Educação Superior, o número registrado ainda se mostra aquém do universo de discentes com deficiência que almejam o ingresso nas universidades, além dos desafios para a conclusão dos cursos e a continuidade da formação acadêmico-científica. Vale mencionar ainda um importante marco legal publicado recentemente, a Lei nº 14.723/2023, que atualizou e ampliou o sistema de cotas no Ensino Superior e Técnico para pessoas negras, trans, quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência. Entre suas determinações, está a ampliação das cotas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* para esse público, o que era facultado ou nem ofertado pela grande maioria das universidades do país.

Nesse sentido, a chegada de estudantes com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*, uma etapa da Educação Superior subsequente à graduação, que engloba os cursos de mestrado e de doutorado (Massi; Giordan, 2017), representa um fenômeno recente e

pouco abordado em dados oficiais no Brasil. O próprio Censo da Educação Superior (Brasil, 2023) não apresenta dados sobre o assunto, restringindo-se, exclusivamente, às matrículas nos cursos de graduação e abstendo-se de informações quanto à pós-graduação *stricto sensu*, ainda que existam discentes com deficiência matriculados em diversos programas de pós-graduação pelo país. Fica o questionamento: será que não havia expectativas de que os universitários com deficiência ingressassem na pós-graduação?

Devemos considerar, então, que a inclusão de educandos com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* é uma temática urgente e precisa ser mais bem avaliada pelas políticas educacionais brasileiras, no sentido de assegurar o acesso e a conclusão dos cursos de mestrado e de doutorado por parte desses sujeitos. Ao mesmo tempo, embora alguns estudos investiguem a chegada dos estudantes com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*, ouvindo as experiências desses sujeitos ao longo das trajetórias acadêmicas (Freitas, 2024; Lima; Cabral, 2023; Santos; Martins; Pauseiro, 2023; Souza *et al.*, 2025), ainda são restritas as investigações nessa perspectiva, o que explicita a relevância deste texto.

Para além dos avanços no campo jurídico-legal, que, possivelmente, expressam uma maior preocupação com o assunto aqui evidenciado, muitos são os sentimentos, desafios e percalços enfrentados na trajetória de um estudante com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*. De acordo com Lima e Cabral (2023), o formato padronizado e enrijecido dos cursos de mestrado e de doutorado

ainda dificulta a acessibilidade aos discentes com deficiência, iniciando-se pelo próprio processo seletivo e perpassando aspectos arquitetônicos, comunicacionais e pedagógicos das instituições. Sabemos que, como um processo histórico, social e dialético (Vigotski, 2012), as mudanças necessárias para a oferta de uma pós-graduação *stricto sensu* de fato inclusiva e democrática ainda se configura como um longo caminho a ser trilhado, sendo fundamental ouvir os estudantes com deficiência que vivenciam ou vivenciaram essa realidade.

Vale ressaltar também que muitas das dificuldades devem-se a uma concepção de deficiência calcada na perspectiva médica e biologizante, na qual os sujeitos são reduzidos à sua lesão e dificuldades. De modo diferente dessa compreensão, apoiamos-nos na teoria histórico-cultural de Vigotski (2012), que entende a deficiência como resultante de fatores biológicos e sociais, além de ser reduzida ou ampliada, dependendo das interações e das oportunidades de compensação ofertadas pelas outras pessoas. Para uma real mudança na pós-graduação *stricto sensu*, é necessário romper com visões biomédicas de deficiência e assumir uma concepção não fragmentada de homem, reverberando positivamente na trajetória dos estudantes.

Dessa forma, este texto convida você, leitor, a conhecer o relato de experiência sobre a minha trajetória como estudante cego no PPGE/UECE. Os textos em formato de relato de experiência, conforme Mussi, Flores e Almeida (2021), permitem ao sujeito expressar livremente suas vivências, sentimentos, memórias, na medida

em que tenta relacioná-los a outros relatos e trabalhos sobre o assunto em foco. Diferente das demais propostas de pesquisa, o relato de experiência entrelaça de maneira indissociável aspectos emocionais e científicos, o que torna o texto leve, envolvente, rico de histórias possivelmente guardadas, sem perder o rigor metodológico exigido a uma pesquisa acadêmica.

Ao relatar minha história no PPGE/UECE, de pronto deixo avisado que ela consistiu num caminho um tanto quanto escuro, inicialmente, como dissemos no título do escrito. Escuro aqui não significa uma mera aproximação com a cegueira, até porque existem controvérsias quanto a isso, mas porque, de fato, a chegada de um estudante com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* significou adentrar em um mundo até então desconhecido, causando diversos sentimentos, positivos e negativos, bem como tensionamentos e alegrias ao longo do percurso. Esperamos que este relato possibilite reflexões importantes acerca do assunto, ressaltando que essa experiência não tem o intuito de generalizar todas as trajetórias dos estudantes com deficiência nessa etapa formativa, mas sim apresentar uma experiência singular, mas que pode ser representativa de outras pessoas. Como expressa Falcão (2016), ao adentrar em uma história singular, conhecemos elementos de uma realidade mais abrangente, comum a outros sujeitos. Seguimos, então, com o primeiro ciclo dessa trajetória.

## **Início de uma trajetória: o ingresso no curso de mestrado**

Antes de começar o relato, peço licença ao leitor para fazer uma breve contextualização. Como acontece com muitas pessoas com deficiência, em função das dificuldades impostas pelo contexto em função da deficiência, eu não imaginava cursar uma pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, um curso de mestrado ou de doutorado. Na verdade, nem mesmo a graduação em Pedagogia (2011-2015) intencionava realizar, em decorrência de inúmeros fatores e desdobramentos que ocorreram em minha vida. O desejo de cursar o mestrado se deu ao final do curso de Pedagogia, pois, ao me aproximar das discussões sobre educação inclusiva e formação de professores, percebi que desejava conhecer de forma mais sistematizada tais temáticas, assim resolvi participar da seleção, culminando em minha aprovação no PPGE/UECE no ano de 2021.

Outro aspecto importante é que sou professor efetivo da rede municipal de ensino de Caucaia-Ceará, cidade localizada na região metropolitana de Fortaleza, tendo ingressado no município após aprovação em concurso público no ano de 2016. Desde então, venho atuando no Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço da Educação Especial, que atende a estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e com Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 2008). A experiência como professor do AEE e a minha experiência pessoal foram aspectos que me motivaram a desenvolver um projeto de pesquisa sobre a formação continuada e

o desenvolvimento profissional de professores do AEE. Ressalto que, durante todo o curso de mestrado, não obtive afastamento e permaneci trabalhando, ou seja, conciliando duas atividades complexas que exigiam de mim o mesmo empenho e dedicação, entretanto o contexto em que se deu praticamente todo esse processo foi diferente do habitual, o qual aprofundaremos melhor mais adiante.

Voltando novamente ao programa, destaco que o PPGE/UECE tem como área de concentração a formação de professores, algo que eu não entendia naquele momento, mas que coincidia com meu projeto de pesquisa. Ao iniciar o curso, compreendi melhor o significado de uma área de concentração na formação docente, demandando esforços de todos para alavancar cada vez mais a produção científica na área (artigos, teses e dissertações), independente do objeto de estudo e perspectivas teóricas, e isso perpassava também a nossa formação como futuros professores da Educação Superior e como pesquisadores, pois, apesar de alguns desconhecimentos, já sabia desse duplo objetivo da pós-graduação *stricto sensu*, tornando-se ainda mais desafiador se considerarmos a complexidade e os inúmeros aspectos envolvidos na formação de professores.

Por fim, como dissemos anteriormente, o ingresso de um estudante com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* era algo muito recente na realidade brasileira, o que não foi diferente no PPGE/UECE, pois fui o primeiro estudante com deficiência a ingressar no programa. Além disso, tínhamos como agravante o fato de que,

embora já existisse o sistema de cotas em programas de pós-graduação de algumas universidades, o PPGE/UECE ainda não havia aderido a esse sistema, culminando na minha realização do processo seletivo como aluno sem deficiência e, portanto, como candidato inscrito nas vagas de ampla concorrência. Todavia, esse aspecto já era de minha ciência e em nenhum momento se constituiu em fator desencorajador para mim. Submeti-me somente uma vez ao processo seletivo (2020), sem a oferta de tal política afirmativa/inclusiva, passei por todas as etapas e finalmente fui aprovado no curso, muito embora destaque que fui beneficiário dessa política em 2024, quando o programa aderiu às cotas em seu processo seletivo e ingressei no curso de doutorado no ano seguinte.

Após toda essa contextualização inicial, talvez você esteja se perguntando: “Como foi mesmo sua trajetória no mestrado?”. Respondendo, digo que foi um momento muito gratificante e até inacreditável, ao passo que a ansiedade era constante, pois não sabia como seria minha permanência no curso, sobretudo em tempos de pandemia de Covid-19. De acordo com Oliveira Neta, Nascimento e Falcão (2020), com a chegada do coronavírus em todo o mundo e no Brasil, as redes de Educação Básica e as universidades assumiram o modelo de ensino remoto emergencial, que consistia em aulas via plataformas virtuais e mediante atividades dirigidas. O mesmo ocorreu com o PPGE/UECE, que atendeu às recomendações e instituiu, desde o início, o ensino remoto nos cursos de mestrado e de doutorado, modificando inclusive o processo seletivo de 2020.

Dado todo esse cenário difícil e de preocupação com a vida de todos, eu ansiava, paralelamente, por minha adaptação ao sistema de ensino remoto, causando angústia e medo no início do curso. Souza *et al.* (2025) afirmam que a chegada de um estudante com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* é um processo desafiador e gera sentimentos de medo, angústia e tensão, pois não se sabe como será o suporte ofertado ao discentes em face das inúmeras atribuições decorrentes desse meio acadêmico. No meu caso, se esses sentimentos já seriam naturalmente vivenciados por mim, eles se intensificavam ainda mais com o contexto apresentado, muito embora tenha recebido apoio dos meus colegas de curso, dos membros do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas/UECE), ao qual me vinculei, e da minha própria orientadora.

Recordo-me, agora resgatando algumas memórias, do contato via WhatsApp de uma colega do Educas nesse período inicial que considero decisivo para aliviar a carga emocional que invadia meus pensamentos. Seus áudios imensos diziam o quão importante era a minha presença em um curso de pós-graduação, pois muitos não conseguiam chegar até aquele patamar de formação; afirmava ainda que eu me sentisse feliz e que tudo daria certo em relação ao atendimento das minhas demandas. Fiquei pensando que talvez sua fala fosse decorrente do seu conhecimento sobre Educação Inclusiva, já que, segundo seu relato, ela tinha uma pessoa com deficiência na família, ou talvez por uma sensibilidade aguçada com as pessoas, enfim. Independentemente do

motivo, o fato é que aquela voz doce, calma e até maternal me encorajou a superar a tensão inicial que tanto me afligia, bem como reconhecer a representatividade da minha conquista junto às pessoas com deficiência.

Agora, gostaria de fazer menção à minha orientadora, por seu apoio incondicional durante todo o mestrado. Como destacam Massi e Giordan (2017), o papel do orientador é senão o de abrir caminhos tanto do ponto de vista teórico como do engajamento do orientando na comunidade científica, sendo fundamental sua participação em todos os momentos formativos. Em se tratando da minha orientadora, sua participação foi sentida desde a disponibilização dos textos, nas correções da minha dissertação, até as etapas da qualificação e da defesa. Recordo-me de outros momentos importantes, como as reuniões promovidas por ela junto aos professores das disciplinas, para que eu pudesse apresentar minhas demandas de acessibilidade quanto às atividades e aos materiais. Outra ação importante foi a realização de rodas de conversa e palestras sobre inclusão nos seminários de introdução ao curso do PPGE/UECE.

Desde a minha chegada ao programa, a temática tem feito parte dos seminários; em alguns, fui convidado para falar; em outros momentos, minha orientadora, além de convidados para abordar o assunto. Nesses momentos, eu e minha orientadora falávamos da relevância da chegada de um estudante com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* e da necessidade de serem adotadas práticas mais inclusivas dentro das universidades. Participei ainda de um evento sobre audiodescrição

ministrado por mim e uma estudante cega de outro programa, a convite de uma professora do PPGE/UECE.

Nesse início de curso, também não posso me esquecer da minha participação na criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão de Estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação (NAAI) da UECE. Antes, porém, faço a ressalva de que, no período de graduação, também ocorrido na UECE, não tive o apoio de nenhum núcleo de acessibilidade, sabendo depois da existência de um núcleo na época, mas que nunca havia chegado até mim. Considero, portanto, a criação do NAAI a sistematização do que seria um núcleo de acessibilidade em Instituições de Educação Superior (IES), conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Nesse processo, a professora coordenadora do núcleo esteve em constante diálogo comigo visando a entender as necessidades de um estudante com deficiência na Educação Superior, principalmente com relação aos recursos tecnológicos, materiais e humanos para atender às minhas demandas.

Durante o curso, alguns fatos também merecem ser lembrados, como a aprovação no exame de proficiência leitora em uma língua estrangeira (língua espanhola), definido como pré-requisito para a finalização do curso, que realizei de forma *on-line*, com o apoio de um professor para a acessibilidade do exame. Também destaco o momento do Estágio em Docência, disciplina que, conforme Santos, Perrone e Dias (2015), tem como objetivos proporcionar ao estudante a compreensão sobre a

docência na Educação Superior e oportunizar as primeiras experiências como professor. No meu caso, o Estágio em Docência também ocorreu de forma *on-line*, devido à pandemia de Covid-19, sendo realizado na disciplina de Fundamentos da Educação Especial, disciplina cursada por mim na graduação, além de ser ministrada por uma outra professora, e não por minha orientadora, como é mais comum acontecer. Posso dizer que, não obstante esse formato, o momento do estágio foi uma vivência fundamental para mim, pois foi ofertado de maneira acessível por parte da professora regente e me possibilitou entender como pode ser a atuação de um professor com deficiência na Educação Superior.

Apesar de todas as vivências mencionadas, creio que meus maiores desafios se deram com os professores do programa, os quais alegavam, como já costumamos ouvir, que não tinham formação para a Educação Inclusiva. Mesmo com as ações promovidas, alguns terminavam por não disponibilizar os materiais de forma acessível, sobretudo com relação à conversão dos textos em formato de imagem (escaneados) para o formato de texto, o que impossibilita minha leitura quando da não conversão. Nas aulas, também eram frequentes atividades digitais e pouco acessíveis, sem ao menos disponibilizar uma pessoa para me auxiliar nesse processo. Dessa forma, não é difícil pensarmos que as práticas docentes na Educação Superior ainda parecem distantes de um ensino inclusivo, sendo comum a referência da não formação, que se agudiza na pós-graduação *stricto sensu*, por seu formato estandardizado e pouco convidativo

aos estudantes com deficiência (Freitas, 2024; Lima; Cabral, 2023; Santos; Martins; Pauseiro, 2023).

Com relação às bases de dados científicas, considero que esse foi outro desafio muito tortuoso de lidar durante todo o curso, principalmente porque o problema de acessibilidade desses espaços está para além dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Ele se iniciava com o difícil acesso às plataformas para consultar os trabalhos que tinham alguma relação com meu objeto de estudo, na realização da revisão de literatura ou construção do Estado da Questão (EQ)<sup>1</sup>. Pela complexidade e falta de acessibilidade das plataformas, o auxílio dos colegas de turma foi essencial para que eu pudesse realizar essa etapa da dissertação, ficando manhãs, tardes e noites debruçados na frente do computador. Também não posso me esquecer de mencionar as dificuldades de acessibilidade nos periódicos científicos, responsáveis pela publicação de artigos e outros tipos de textos. Em todos os momentos, também precisei do apoio dos meus colegas para submeter os artigos produzidos, em função da burocracia de dados e da inacessibilidade dos periódicos.

Ainda na esteira dos desafios, destaco um que se apresentou na segunda metade do curso, quando a pandemia de Covid-19 já estava controlada e retomavam-se as aulas presenciais nas redes de Educação Básica e

---

1 Em se tratando do EQ, ele consiste numa etapa ocorrida no início dos cursos de mestrado e de doutorado, com os objetivos de mapear trabalhos relacionados ao objeto de estudo da dissertação ou da tese, para em seguida extrair as contribuições almejadas pela nova pesquisa a ser produzida (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004).

nas IES. Esse desafio refere-se à falta de acessibilidade arquitetônica no prédio do programa, não sendo uma grande barreira para mim, mas que causava preocupação, considerando o acesso de estudantes cadeirantes ou com outras necessidades específicas. A existência de uma escada e a ausência de um elevador eram algumas das principais barreiras observadas, porém, como disse anteriormente, não tive grandes dificuldades quanto a esse aspecto em função do apoio dos colegas. Em todos os momentos que precisei, estava acompanhado de meus colegas, facilitando a minha locomoção pelos espaços, mesmo que isso significasse a perpetuação da não autonomia de um estudante com deficiência na Educação Superior (Costa; Neres; Moisés, 2024).

Como você já deve ter percebido e eu mesmo costumo dizer, na vida de um estudante com deficiência duas coisas são indispensáveis: coragem e uma rede de apoio infinita, até porque, como falei, a nossa falta de autonomia é gritante. Se essa rede esteve comigo em todos os momentos até aqui relatados, não seria diferente nos momentos de formatação dos textos e na participação em eventos acadêmicos. Como não havia pessoas direcionadas a esse suporte, a solução era recorrer aos amigos para formatar os resumos expandidos e artigos científicos que eu produzia, culminando também nos encontros e viagens para os eventos, como a que fizemos em 2022 para o Congresso Nacional de Educação (Conedu), realizado em Maceió, Alagoas. Além das conversas e risadas com os colegas, essa interação possibilitou vivenciar momentos enriquecedores em minha

formação acadêmica, o que talvez fosse inviabilizado sem esse apoio.

Ademais, as disciplinas de estudos orientados ofertadas por minha orientadora representaram espaços de trocas e de aprofundamento teórico, em que tínhamos como foco os estudos sobre a Psicologia Histórico-Cultural e a obra de L. S. Vigotski. O resultado das discussões foi a sistematização do grupo de pesquisa Formação de Professores e Inclusão na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (FORPInclusão/UECE), do qual participo desde então. De acordo com André (2010), os grupos de pesquisa surgem da comunhão nem sempre linear das ideias, estudos e produções acerca de um dado assunto, possibilitando o aprofundamento teórico e a comunicação científica. A realização do grupo de pesquisa, que ocorre nos próprios estudos orientados, proporcionou-me, entre outros aspectos, melhor conhecer a obra de Vigotski e suas contribuições para a formação docente, além das reflexões acerca da inclusão na graduação e na pós-graduação, impulsionadas sobretudo com a minha chegada ao programa.

Antes do fechamento desta seção, queria relatar os momentos da qualificação e da defesa da minha dissertação. Como costumamos ouvir, esses eventos são considerados espaços de tensão, nervosismo e medo do que os professores da banca examinadora irão falar sobre o trabalho (Santos; Perrone; Dias, 2015). Posso dizer que faço parte desse grupo, mas, por incrível que pareça, mantive-me tranquilo e a pouca ansiedade sentida conseguiu disfarçar. No caso da qualificação, a apresentação

do trabalho ocorreu sem a exibição de *slides*, como eu mesmo preferi, ao passo que contei com a participação de quase toda a minha rede de apoio, fundamental nesse momento. A pesquisa naturalmente sofreu questionamentos, mas consideramos que foram poucos se comparados a outros trabalhos, além de representarem melhorias importantes para o andamento do estudo.

No dia da defesa, ocorrida de forma presencial em uma das salas do PPGE/UECE, o clima deveria ser de celebração e de fechamento de um ciclo – posso dizer que isso até aconteceu –, mas houve percalços até esse momento. Aquela data acabou sendo um dia de fortes chuvas em Fortaleza, inundando grande parte da cidade, o que não foi diferente na rua em que eu morava e cuja consequência foi a inundaçãõ da minha própria casa. Ainda assim, consegui chegar a tempo ao programa, mas aí entraram em cena os problemas com a internet, pois uma das professoras da banca participou de maneira remota. Depois de muito tempo, o problema foi finalmente resolvido e apresentei o trabalho, sendo sucedido de aplausos por parte das pessoas que convidei. Algumas poucas observações foram feitas pela banca, mas o sentimento que me invadia naquele momento era o de dever cumprido, de mais uma etapa vencida, de mais um objetivo concretizado depois de tantos entraves durante o curso.

Após todas as vivências relatadas no mestrado, penso que os desafios me tornaram mais forte, mais seguro do que eu tinha construído ao longo dessa caminhada. O sentimento de incapacidade que eu sentia

inicialmente foi substituído por satisfação e crença nas minhas potencialidades, muitas vezes esquecidas por mim. Os referidos sentimentos, porém, não apagaram os desafios vivenciados, frutos de uma pós-graduação *stricto sensu* que ainda parece engatinhar na promoção de uma formação inclusiva para todos os estudantes. Minha trajetória nessa etapa da Educação Superior, contudo, não tinha se encerrado ali. Dois anos mais tarde, em 2025, ingresso no curso de doutorado, também no PPGE/UECE, trazendo comigo novos sentimentos, preocupações e desafios, mas num contexto um pouco distinto. Vejamos, na próxima seção, como vem se dando esse processo.

### **E a história continua: ingresso e primeiro semestre no curso de doutorado**

Com a finalização do mestrado, em 2023, somente em uma coisa eu pensava: “Quero fazer o doutorado”. Não obstante todas as dificuldades enfrentadas, eu já sentia o desejo de continuar minha trajetória na pós-graduação *stricto sensu*, dar continuidade aos meus estudos, envolver-me cada vez mais nas atividades acadêmicas. Tal fato, inclusive, ia na contramão de todas as outras etapas vividas por mim ao longo do tempo, pois sempre fui descobrindo o que iria fazer, o que eu gostava, qual caminho queria seguir. Com o doutorado foi diferente, eu visava, desde o início do mestrado, ao meu ingresso no curso, mas sabia que um longo caminho ainda precisaria ser percorrido até atingir esse objetivo, além da

necessidade que eu tinha de me preparar e respirar um pouco após tantos tensionamentos.

Dessa forma, o período pós-mestrado foi tranquilo, leve, sem as pressões para cumprir prazos e atividades, por sinal, muito mais intensos no curso, devido à sua duração apenas de dois anos. Todavia, a preparação para o processo seletivo visando ao doutorado já iniciava, sendo minha meta realizá-lo em 2024, quando estivesse mais descansado e com o currículo mais robusto em termos de produções científicas. Muitas pessoas queriam e acreditavam que eu iria tentar a seleção ainda em 2023, mas eu sabia que ainda não era o momento certo para trilhar essa nova empreitada. Optei por esperar, assim participei e apresentei trabalhos em muitos eventos, publiquei em periódicos alguns artigos que não tinham sido concluídos durante o mestrado ou que eram decorrentes da dissertação, continuei participando dos grupos de pesquisa (Educas e FORPInclusão) e, assim, fui me organizando pouco a pouco para a minha submissão ao processo seletivo em 2024.

Algo importante a ser lembrado é que, mesmo estando no mestrado, a aproximação com os colegas do doutorado foi me dando maiores subsídios para compreender como funcionava esse ambiente formativo. Com o tempo, passei a entender as exigências, as responsabilidades, os aspectos burocráticos – como as disciplinas, proficiências leitoras em línguas estrangeiras, estágios em docência – e até mesmo a me inteirar sobre a “temida” tese, suas etapas e diferenciações em relação à dissertação. Segundo Santos, Perrone e Dias (2015), a

comunicação entre os estudantes na pós-graduação vai além da troca de informações; a construção de vínculos permite uma relação mútua de imersão no meio científico, independentemente do momento que os estudantes estejam vivenciando. No meu caso, a interação com os colegas do doutorado me fez conhecer mais um caminho até então escuro e desconhecido, ao passo que também permitiu ressignificar mitos, preconceitos e estereótipos por mim produzidos sobre o curso.

Após o processo seletivo de 2023, muitos colegas foram aprovados tanto para o mestrado quanto para o doutorado, e eu ficava pensando: “Será que serei o próximo na seleção de 2024? Será que eu tenho condições de ser aprovado novamente?”. Sem respostas para nenhuma dessas perguntas, restava-me apenas intensificar a preparação, seguir com o mesmo foco de 2023, agora com as difíceis tarefas de construir o projeto de pesquisa e o memorial, primeira etapa avaliativa do processo seletivo do PPGE/UECE. Confesso que estava muito confuso depois da finalização do mestrado, sabia o caminho que pretendia seguir, mas não conseguia definir meu objeto de estudo. Depois de muito refletir e considerando o que eu havia feito na dissertação e nas produções subsequentes, eu cheguei a uma temática, não sabia ao certo se a ideia deveria ser aquela, porém foi a que eu melhor desenvolvi nesse período.

Anunciado o edital para o processo seletivo de 2024, eu já tinha todos os documentos organizados e apenas fiz a minha inscrição, uma etapa por si só complexa, a qual, devido à sua falta de acessibilidade, já podia ser

considerada eliminatória, no entanto um fato importante ocorreu antes da chamada para o processo seletivo. Inicialmente, estranhei a lentidão do anúncio, já que as seleções costumam ser abertas em meados de agosto ou setembro, porém, até aquele momento, a divulgação ainda não havia ocorrido. Sabia, por comentários de algumas pessoas, que o PPGE/UECE provavelmente iria aderir ao sistema de cotas, mas imaginávamos que tal decisão já tinha sido tomada. O fato é que esse foi o motivo para o atraso, razão por que reuniões precisaram ser realizadas; não havia um consenso sobre o assunto nem como seria a oferta de vagas. Após toda essa movimentação interna no programa, o sistema de cotas foi aprovado e a seleção foi divulgada em novembro, com a oferta de vagas por alguns orientadores e linhas de pesquisa.

Assim sendo, como disse anteriormente, fiz a inscrição e, depois de muitas dúvidas quanto ao funcionamento e à quantidade de vagas, decidi concorrer no próprio sistema de cotas. Para esse processo, contei com o auxílio de uma amiga do programa para fazer a minha inscrição, pois a plataforma era repleta de especificidades e, como eu disse, possuía uma acessibilidade que não me permitia realizar sozinho esse processo. Vale lembrar que o mesmo ocorreu no período do mestrado, quando também precisei de apoio de uma amiga para realizar a inscrição, aliás, num momento muito mais complexo, quando vivenciávamos a pandemia de Covid-19. Um outro detalhe é que, devido a esse contexto, as etapas do processo seletivo na época foram alteradas e não houve

prova escrita, visando a evitar aglomerações e o contato físico entre as pessoas. No processo seletivo de 2024, o formato tradicional já tinha sido retomado, o que me causava preocupação, pois não sabia como seria meu suporte para realizar a prova escrita, caso alcançasse essa etapa.

Mesmo com todas as preocupações que rondavam minha cabeça, decidi viver uma etapa de cada vez, iniciando pela minha aprovação na primeira fase do certame. Chegada a segunda etapa: a prova escrita, minhas preocupações retornaram, pensei em várias possibilidades para solucionar a possível falta de acessibilidade nesse momento, falei com muitas pessoas, inclusive com o coordenador do PPGE/UECE, que me assegurou que eu teria os recursos e a organização necessários no dia do exame. Apesar da grande ansiedade, a promessa foi cumprida. Tive o suporte de várias pessoas, inclusive do NAAI, realizei a prova com um computador da universidade e fiz uso do leitor de tela que eu costumo utilizar. Após toda essa tensão, o resultado foi a aprovação nessa fase, o que também ocorreu na terceira (entrevista) e na quarta etapa da seleção (análise de títulos), culminando na aprovação definitiva com a divulgação do resultado final em março de 2025.

E então um novo ciclo se iniciava. Os sentimentos mais fortes em mim eram o de satisfação, alegria e materialização de tudo o que eu havia imaginado, a certeza de que o tempo de “descanso” e a preparação realizada não tinham sido em vão. Sim, eu estava no doutorado. Se, por um lado, eu disse que concluí o mestrado sabendo o que

eu queria; por outro lado, assustava-me, pois, olhando para trás, eu nunca me imaginei cursando um doutorado. Lembro-me dos professores na época da graduação falando sobre suas titulações; muitos eram doutores, mas sempre pensei que isso estava muito distante de mim, um lugar praticamente inalcançável. Em parte, acredito que pensava dessa maneira devido à complexidade natural de chegar e concluir um curso dessa grandeza: era preciso estudar muito, mas também penso que essas crenças eram decorrentes da minha própria condição de deficiência. Sabia que seria tudo muito difícil, a acessibilidade, a autonomia, enfim, tudo que era necessário a uma formação doutoral.

De acordo com Nuremberg (2021), é comum que as pessoas com deficiência tragam consigo sentimentos capacitistas, uma vez que, historicamente, foi reproduzida na sociedade a ideia de que esses sujeitos apenas necessitam de cuidados e são incapazes de realizar atividades como as demais pessoas. Essas crenças são transpostas do externo para o interno e do interno para o externo, num movimento que leva as pessoas com deficiência a também incorporarem o capacitismo em seu imaginário. Creio que os pensamentos capacitistas de fato eram frequentes em mim, tanto em aspectos pessoais da minha vida como em relação a cursar uma graduação e uma pós-graduação. Embora com todo o repertório negativo que, muitas vezes, cercou minha forma de pensar, optei por viver o desafio do doutorado, acreditando que todo o suporte ofertado no mestrado viria a ocorrer nessa nova etapa formativa.

A título de informação, destaco que consegui obter o afastamento do trabalho para cursar o doutorado, diferentemente do que havia ocorrido no mestrado, conforme já apresentamos. Embora não tenha sido publicado de imediato, mas sim com um mês de curso, o afastamento me proporcionou mais tranquilidade para lidar com todas as demandas que o doutorado exige, sendo o seu cumprimento dificultado ou mesmo inviabilizado quando conciliamos ambas as atividades (Cassiano; Guimarães; Gonçalves, 2024). A dedicação exclusiva ao curso vem me permitindo explorar novas leituras, novas vivências, novas oportunidades de formação científica, sem a mesma intensidade e pressa com as quais convivi no mestrado.

Posso dizer que até aqui, passado um semestre do curso, muitas coisas mudaram quando da época do mestrado. Em primeiro lugar, sinto-me muito mais experiente e maduro para lidar com as inúmeras demandas acadêmicas, as disciplinas, os grupos de pesquisa, os artigos, enfim, exigências que outrora me causavam grande ansiedade. Cassiano, Guimarães e Gonçalves (2023) afirmam que os sentimentos de maturidade e de experiência são comuns em estudantes que ingressam numa formação mais elevada em nível de pós-graduação, já que, inicialmente, tudo é novo, desconhecido, obscuro, havendo uma progressiva ressignificação desses sentimentos com a vivência na pesquisa científica e nas relações acadêmicas. No meu caso, a maturidade e a experiência que eu adquiri são frutos de tudo o que eu vivi no mestrado, ou seja, das oportunidades de compensação

(Vigotski, 2012) a mim destinadas, porém, ainda assim, atingir esse patamar de pensamento em se tratando de um estudante com deficiência me parece mais tortuoso, dadas as dificuldades enfrentadas, muitas vezes, para além da ação do estudante.

Não obstante os sentimentos de experiência e de maturidade, um aspecto que me causava preocupação dizia respeito à formação de uma nova rede de apoio, tão necessária na época do mestrado e que não seria diferente no doutorado. Acredito que esse tensionamento vem sendo superado, pois alguns colegas, já conhecidos, ingressaram no curso junto comigo, o que facilitou o suporte em minhas necessidades, como a submissão de textos em eventos e em periódicos, além das atividades nas disciplinas. Entre esses sujeitos, destaco os outros orientandos da minha orientadora e a orientanda de uma outra professora da linha de pesquisa a que estou vinculado. Ainda não interaço com outros colegas de turma, pois no doutorado, assim como no mestrado, as pessoas parecem ser divididas em caixinhas, em subgrupos dentro de um grupo maior (Santos; Perrone; Dias, 2015), levando os estudantes a se aproximarem de colegas da mesma linha de pesquisa.

Como não podia deixar de ser, abro os próximos parágrafos para comentar sobre a minha orientadora, por sinal, a mesma do mestrado. Nossa relação até aqui tem sido tranquila e harmoniosa, afinal já nos conhecíamos e sabíamos da nossa forma de trabalhar, contudo alguns fatos importantes ocorreram nesse início de curso. O tema que eu trazia no projeto de pesquisa da

seleção foi totalmente reformulado com a proposição de outra temática por parte da minha orientadora. Apesar de as mudanças serem algo comum no início de um curso de mestrado e de doutorado (Santos; Perrone; Dias, 2015), confesso que fiquei surpreso com a proposta e até um pouco angustiado, porém, após melhor refletir, gostei da ideia, principalmente porque a temática diz muito mais sobre mim, qual seja, a de investigar a formação e a atuação de professores com deficiência.

Para além de uma mudança natural em meu projeto de tese, minha orientadora apontou a necessidade dos projetos de todos os orientandos estarem relacionados a uma pesquisa maior coordenada por ela, intitulada “A formação inicial de professores é inclusiva? Estudo em diálogo com as realidades do Brasil, Argentina, Cuba e Cabo Verde”. A investigação está em andamento e vem ocorrendo por meio de encontros virtuais com professores e estudantes dos referidos países, além da realização de atividades durante os dois anos da pesquisa. Dessa forma, no momento, estou participando de diversas atividades da pesquisa, juntamente à construção do meu projeto de tese. Outrossim, os encontros da pesquisa me fazem abrir novos horizontes sobre a formação docente na perspectiva inclusiva, ao estabelecermos diálogos com realidades tão diferentes e semelhantes ao mesmo tempo.

Ainda no tocante ao trabalho com a minha orientadora, também resolvemos pôr em prática a ação de promover reuniões com os professores das disciplinas antes de iniciar os semestres, assim como fizemos no mestrado. As reuniões, porém, ainda não conseguiram

ser realizadas com todos os sujeitos envolvidos, em parte pela dificuldade com a agenda dos professores, em parte por serem poucas disciplinas, de modo que a própria orientadora está conversando com os docentes. Até aqui, posso dizer que o problema da falta de acessibilidade dos materiais permanece em alguns casos, em outros, os professores parecem se mobilizar para disponibilizarem os materiais de forma acessível, além dos professores que já me conhecem e sabem das minhas necessidades. Vale ressaltar que o NAAI continua desempenhando seu trabalho, no entanto, devido às dificuldades estruturais e de pessoal do núcleo, a acessibilização dos meus materiais ainda não foi possível.

Em suma, meu ingresso no PPGE/UECE, agora como estudante de doutorado, revela que muito ainda está para acontecer na minha trajetória até a conclusão do curso, prevista para 2029. Chego novamente ao programa trazendo as aprendizagens e vivências produzidas no mestrado, além de observar muitas novidades, novos professores, novos projetos, novas perspectivas de acessibilidade arquitetônica, etc. Por agora, fico com o pensamento de que os desafios naturalmente irão aparecer e a minha rede de apoio precisará entrar em cena nesses momentos, quando as dificuldades vierem, quando o fardo parecer pesado demais para carregar sozinho. Também é preciso lutar, buscar, reivindicar e, por que não dizer, exigir melhorias mais amplas por parte do programa, engajando-se a favor da garantia de acesso e permanência de um estudante com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*.

## Considerações finais

Seria repetitivo dizer, nestas últimas linhas, que o ingresso de um estudante com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* é algo recente, transgressor, inovador. Não sabemos se os formuladores das primeiras políticas inclusivas na década de 1990 vislumbravam esse cenário, ou se o foco era apenas o de universalizar o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na Educação Básica, sem pensar nas consequências positivas que isso poderia acarretar. Embora com muitas ressalvas, pois uma educação de fato inclusiva ainda se encontra imersa em muitos desafios, de diferentes ordens, o fato é que a chegada de estudantes com deficiência nas universidades já é uma realidade inegável e o acesso desses sujeitos à pós-graduação *stricto sensu* um fenômeno ascendente, o que merece maior atenção de todos e das políticas educacionais brasileiras.

Em se tratando deste texto, meu relato de experiência no PPGE/UECE representa um dos exemplos de que a chegada de um estudante com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* não é um fato isolado, casual, sem maiores repercussões no interior das universidades. Pelo contrário, essa realidade é não mais do que romper com uma história de exclusão, é a luta incansável das pessoas com deficiência na garantia de seus direitos, é o desabrochar das potencialidades desses sujeitos, outrora subestimados, por fim, é o reflexo dos avanços proporcionados pelas políticas inclusivas. É bem verdade que o ingresso de estudantes com deficiência na pós-graduação *stricto*

*sensu* não se deve apenas ao advento da inclusão educacional, pois outros sujeitos podem ter percorrido esse caminho antes, mas talvez seja a retribuição das oportunidades negadas, a expressão da pluralidade humana em todos os espaços sociais.

Como disse no início, a minha chegada ao PPGE/UECE foi adentrar um caminho escuro, tenebroso, mas que paulatinamente foi clareando, iluminando-se. Ao mesmo tempo, a trajetória aqui relatada pode ser considerada um importante exemplo dos avanços históricos e legais a favor da inclusão na pós-graduação *stricto sensu*, já que eu fui o primeiro estudante com deficiência a ingressar no PPGE/UECE. Não sei se me alegro de receber esse *status*, pois se, por um lado, ele implica o reconhecimento de uma conquista, o desejo de muitos sem as mesmas oportunidades; por outro lado, também subscreve a existência de desafios e entraves, comuns em um espaço ainda pouco acessível, mas uma coisa, sim, iria me causar satisfação e orgulho genuíno: saber que minha passagem no mestrado e agora no doutorado demandou mudanças de concepções, de perspectivas, de práticas, e acredito sinceramente que, pouco a pouco, isso já está ocorrendo na ação de todos os participantes do programa.

Seja no mestrado, seja no doutorado, vimos que a minha trajetória tem demonstrado as grandes dificuldades de um estudante com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*, um ambiente enrijecido, padronizado, e, como parte da educação, também voltado para a obtenção de resultados e de recursos. Esse formato, que não se restringe somente ao PPGE/UECE, prejudica a

desconstrução de práticas de ensino e pesquisa tradicionais na pós-graduação *stricto sensu*, pois o foco também está centrado em estudantes padronizados, produtivos, com as mesmas características físicas. Talvez o grande dilema esteja aí, humanizar os programas, reconhecer a existência da diversidade humana, promover ações que sejam verdadeiramente inclusivas, e isso perpassa também as agências de financiamento, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a Fundação Cearense de Apoio à Pesquisa (Funcap), entre outras, as quais perpetuam práticas enrijecidas sob a justificativa de um suposto crescimento da pesquisa brasileira.

Enquanto as mudanças mais amplas não acontecem, resta-nos contar com uma rede de apoio forte, acolhedora, disposta a ajudar quando dela necessitamos. A presença do(a) orientador(a) também é indispensável, tanto em relação à construção dos trabalhos científicos como na promoção de ações coletivas que visem à inclusão e à acessibilidade aos estudantes com deficiência. Em ambas as situações, posso dizer que tive e tenho a felicidade de contar com pessoas sensíveis à causa inclusiva, conscientes do seu papel na prospecção de um outro cenário para a pós-graduação *stricto sensu*. Isso se reflete no andamento das disciplinas, nos eventos e periódicos científicos, nos grupos de pesquisa, enfim, em todos os momentos em que o suporte é fator decisivo para a minha formação pessoal, profissional e acadêmica.

Finalmente, gostaria de dizer que não devemos entender a inclusão como uma fantasia, um devaneio,

uma ilusão, uma utopia que jamais acontecerá. Prefiro pensar que a busca por uma sociedade inclusiva, uma pós-graduação inclusiva, é ter esse ideal como uma meta de vida e uma crença cotidiana, mesmo não dependendo somente das nossas ações individuais, mas também de fatores históricos, sociais, políticos e culturais. Um primeiro passo seria a ressignificação do conceito de deficiência, não raramente compreendido numa perspectiva médica, terapêutica, biologizante. O reconhecimento da deficiência como uma construção social, que, inspirada em Vigotski (2012), não nega os fatores biológicos, mas entende que as maiores dificuldades enfrentadas pela pessoa com deficiência advêm do contexto, permite um outro olhar por parte dos demais sujeitos e dos atores que fazem a pós-graduação *stricto sensu*. A partir dessa mudança de concepção, assumem-se medidas preventivas de acessibilidade e deixam-se de lado posturas apenas corretivas, um fato tão comum na educação e nas políticas públicas nacionais.

## Referências

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8075>. Acesso em: 6 set. 2025.

BRASIL. *Censo da Educação Superior*. Brasília, DF: IBGE, 2023.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm). Acesso em: 6 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial de acesso às instituições federais de educação superior e técnica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 nov. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm). Acesso em: 6 set. 2025.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 6 set. 2025.

CASSIANO, C.; GUIMARÃES, V. H. A.; GONÇALVES, J. R. L. “Não importa o que você sente ou pensa, você precisa ser produtivo e eficiente”: vivências e percepções de estudantes de mestrado e doutorado no Brasil. *Brazilian Journal of Health Review*, São José dos Pinhais, v. 6, n. 2, p. 5860-5879, 2023. Disponível em: <https://ojs>.

[brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/download/58240/42443](http://brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/download/58240/42443). Acesso em: 7 set. 2025.

COSTA, J. A.; NERES, C. C., MOISÉS, R. R. Com a palavra os estudantes com deficiência visual: a acessibilidade na Educação Superior. *Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 13, n. 1, 2024. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2238-83462024000100206&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2238-83462024000100206&script=sci_arttext). Acesso em: 8 set. 2025.

FALCÃO, G. M. B. *Ser professor supervisor do Pibid: movimentos na constituição identitária*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalho-AcademicoPublico.jsf?id=84333>. Acesso em: 9 set. 2025.

FREITAS, J. F. *Chegamos à pós-graduação, e agora?: implementação de políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência no stricto sensu das universidades federais brasileiras*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/f49ace6b-8294-4fb1-8a29-516e46791360>. Acesso em: 8 set. 2025.

LIMA, A. H.; CABRAL, L. S. A. Pessoas com deficiência em programas de pós-graduação: falemos de gestão e acessibilidade. *Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 2, 2023. Disponível em: <https://revistas.>

[marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14861/16668](http://marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14861/16668). Acesso em: 8 set. 2025.

MASSI, L.; GIORDAN, M. Formação do orientador de pesquisas acadêmicas: um estudo bibliográfico nacional e internacional. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, DF, v. 14, n. 33, 2017. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1375>. Acesso em: 7 set. 2025

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/9010/6134>. Acesso em: 7 set. 2025.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o Estado da Questão. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148>. Acesso em: 6 set. 2025.

NUREMBERG, A. H. O capacitismo, a educação especial e os estudos sobre deficiência para a educação inclusiva. In: MANTOAN, M. T. E.; MACHADO, E. (org.). *Educação inclusão: entendimentos, proposições e práticas*. Campinas: Edifor, 2021. p. 31-46.

OLIVEIRA NETA, A. S.; NASCIMENTO, R. M.; FALCÃO, G. M. B. A educação dos estudantes com deficiência em tempos de Pandemia de Covid-19: a invisibilidade dos invisíveis.

*Interações*, Santarém, Portugal, v. 16, n. 54, p. 25-48, 2020. Disponível em: [https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21070/16136&ved=2ahUKEwjFoOH6\\_NCPAxUJ-CrkGHfouBukQFnoECBgQAQ&usg=AOvVawo\\_mldBEs-3-5xLH7BBJvcTw](https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21070/16136&ved=2ahUKEwjFoOH6_NCPAxUJ-CrkGHfouBukQFnoECBgQAQ&usg=AOvVawo_mldBEs-3-5xLH7BBJvcTw). Acesso em: 9 set. 2025.

SANTOS, A. S.; PERRONE, C. M.; DIAS, A. C. G. Adaptação à pós-graduação *stricto sensu*: uma revisão sistemática de literatura. *Psico-OSF*, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 141-152. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/Xwwrt737WYsRk6Mb3qpC7Yc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 set. 2025.

SANTOS, R. L. S.; MARTINS, P. L.; PAUSEIRO, S. G. M. Os desafios de inclusão das pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*: uma revisão sistemática e uma pesquisa empírica sobre o tema. *Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 12, n. 3, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68667>. Acesso em: 6 set. 2025.

SOUZA, E. V.; GURGEL, I. C.; FALCÃO, G. M. B.; FARIAS, I. M. S. Ser estudante com deficiência visual na Pós-Graduação em Educação: narrativas de uma experiência de inclusão. *Revista Unisinos*, São Leopoldo, v. 23, 2025. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/27239/60750257>. Acesso em: 7 set. 2025.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*: fundamentos de defecologia. Madrid: Visor, 2012.

## **11 EXAME CLÍNICO OBJETIVO ESTRUTURADO (OSCE) COMO RECURSO DE AVALIAÇÃO EM DISCIPLINAS DO CURSO DE PSICOLOGIA**

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-000-8/cap11>

### **LUCILA MORAES CARDOSO**

Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [lucila.cardoso@uece.br](mailto:lucila.cardoso@uece.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8890-9352>

### **KAYLINE MACÊDO MELO**

Professora do curso de Psicologia na Universidade Christus (Unichristus) e na Faculdade Luciano Feijão (FLF).

E-mail: [kaylinemelo@gmail.com](mailto:kaylinemelo@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6893-4905>

### **RODRIGO MARTINS PORTO**

Professor do Centro Universitário Ari de Sá (Uniari).

E-mail: [rodrporto.rp@gmail.com](mailto:rodrporto.rp@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-2234-0484>

## Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar um relato de experiência de adaptação do Exame Clínico Objetivo Estruturado (OSCE) à avaliação formativa de estudantes de Psicologia. Essa proposta de adaptação do OSCE para o curso de Psicologia foi iniciada a partir da experiência de um dos autores deste capítulo, que tem formação inicial em Odontologia pela Universidade de São Paulo (USP) e vinculou-se como professor temporário no curso de Medicina na Universidade Estadual do Ceará (UECE) no período entre 2018 e 2020 e, novamente, entre 2021 e 2023. Nesse período, o referido professor lecionava disciplinas no curso de Psicologia da UECE e, a partir das reflexões conjuntas entre os três autores, foi vislumbrada a possibilidade de realizar uma prática que permitisse o desenvolvimento de habilidades e competências esperadas na formação em Psicologia concomitante à avaliação do conhecimento de disciplinas do curso.

O percurso para compartilhamento deste relato de experiência envolverá a importância das avaliações

de aprendizagem e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (DCNs de Psicologia). Em seguida, será detalhada a estruturação do OSCE e como foi a sua consolidação em duas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas do Ceará, contemplando as disciplinas de Avaliação Psicológica e Psicofarmacologia.

### **Avaliações de aprendizagem e DCNs de Psicologia**

Conforme descrito por Silva Neta, Magalhães Junior e Santos (2021), a escolha da avaliação de aprendizagem dos estudantes é um elemento estruturante do processo de ensino-aprendizagem. Para esses autores, avaliar envolve, necessariamente, uma ação que promove a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Para Luckesi (2008), a avaliação é uma prática formativa processual que visa a promover o processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que subsidia as decisões dos docentes sobre o processo formativo da pessoa que está em aprendizagem. Corroborando essa afirmação, Silva Neta, Magalhães Junior e Bessa (2019) afirmam que o ato avaliativo deveria destinar-se aos educadores e aos discentes, na medida em que possibilita a coleta de informações e a compreensão dos aspectos referentes às aprendizagens dos estudantes, explicitando as melhorias e os desafios, enquanto possibilita ao professor uma análise do seu trabalho. Em contrapartida, com frequência a atividade avaliativa é realizada com o foco exclusivamente em mensurar uma nota destinada à aprovação

ou reprovação dos discentes com escassa atenção às manifestações existentes no decurso do processo de ensino-aprendizagem (Silva Neta; Magalhães Junior; Bessa, 2019).

Silva Neta, Magalhães Junior e Santos (2021) compartilharam inquietações ao constatarem que a avaliação da aprendizagem realizada no ensino superior é comumente empregada como mero instrumento de verificação do conhecimento acumulado pelo estudante no decorrer do semestre. Essa concepção de avaliação é antagonista ao estabelecimento de competências básicas para a formação em Psicologia, conforme preconizado nas DCNs de Psicologia.

Por meio das DCNs de Psicologia, busca-se assegurar, entre os princípios e compromissos mínimos para a formação da(o) psicóloga(o), o reconhecimento das diferentes perspectivas epistemológicas, teóricas e metodológicas de compreensão do ser humano, bem como da influência de fatores históricos, sociais, econômicos e políticos na concepção do fenômeno psicológico (Brasil, 2023). Além disso, o documento das DCNs de Psicologia visa a garantir o: “[...] respeito à ética nas relações profissionais na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia”, bem como o “[...] respeito à diversidade pessoal, social, cultural e ética, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)” (Brasil, 2023, p. 1).

Diante da complexidade e diversidade de orientações teóricas e metodológicas, a formação em Psicologia deve ser orientada a partir de um núcleo comum e de

ênfases curriculares que buscam desenvolver nos estudantes as competências básicas necessárias à atuação em Psicologia. Essas competências podem ser compreendidas como:

[...] a capacidade de mobilizar saberes, habilidades, atitudes, bem como lidar com os fatores contextuais, transformando-os em ação efetiva diante dos desafios profissionais que lhe serão apresentados (Brasil, 2023, p. 2).

Elas também devem garantir que a(o) profissional possa atuar atendendo às demandas sociais nos diferentes campos de trabalho nos quais a Psicologia pode estar inserida e intervindo nos níveis individual, grupal, organizacional e social (Brasil, 2023).

As competências básicas podem ser subdivididas entre aquelas de caráter científico e as competências profissionais. As competências científicas compreendem a concepção da ciência psicológica enquanto um conjunto de conhecimentos necessários para a vida e o trabalho humanos, bem como para as diferentes interpretações da realidade e do diálogo com a sociedade (Brasil, 2023). Dentre elas, destacam-se as relacionadas à incorporação da ciência à prática psicológica, compreendendo-as como um conjunto de conhecimentos necessários para atuação profissional, e as referentes à consideração da ciência enquanto forma de compreensão da realidade, utilizando-a como instrumento de diálogo com a sociedade. As competências científicas previstas nas DCNs de Psicologia estão listadas na Tabela 1, mais adiante neste capítulo.

No que se refere às competências profissionais, estas referem-se às experiências vivenciadas durante a formação em Psicologia que permitem aos estudantes a inserção em contextos de trabalho e pesquisa, de forma a incluir a atenção dos docentes e a vivência de relações interpessoais (Brasil, 2023). As competências profissionais previstas versam sobre a atuação ética e profissional, levando em consideração os conhecimentos científicos acumulados, o relacionamento com clientes/usuários, a competência cultural e respeito às diversidades, a reflexão sobre a própria atuação profissional, o estabelecimento de objetivos pertinentes ao trabalho psicológico, a realização de avaliação e intervenções psicológicas e psicossociais, além de comunicação apropriada com outras pessoas e atuação em equipes multiprofissionais (Brasil, 2023).

Na busca de uma atividade de caráter prático que permitisse o desenvolvimento de habilidades e competências esperadas na formação em Psicologia concomitante à avaliação do conhecimento de disciplinas do curso, surgiu a possibilidade de adaptar o Exame Clínico Objetivo Estruturado (OSCE, da sigla em inglês) para ser usado no curso de Psicologia. Desse modo, foi feita a adaptação do OSCE para uso como método avaliativo da área de Avaliação Psicológica e da disciplina de Psicofarmacologia.

Desde o início da adaptação do OSCE, os professores responsáveis preconizavam que essa prática integrasse e articulasse o conhecimento de mais de uma disciplina do curso. Conforme o parágrafo único do artigo 20 das DCNs de Psicologia:

A avaliação do processo de ensino-aprendizagem deve ser contínua, ter caráter formativo-reflexivo e integrado, a partir da diversidade de instrumentos que promovam a inclusão, autonomia, pensamento crítico e ética (Brasil, 2023, p. 8).

Antes de expor o relato de experiência deste capítulo, cabe contextualizar que o OSCE surgiu em 1975, desenvolvido por Harden e Gleeson (1979), com a proposta de avaliar competências clínicas dos estudantes de cursos de Medicina, tais como: habilidades para condução de entrevistas de anamnese, manejo de comunicação com pacientes, resolução de problemas, interpretação das informações fornecidas, tomada de decisão, etc. O OSCE é constituído por um circuito de estações com simulações de cenários reais, nas quais os estudantes precisam realizar algumas tarefas em um período estabelecido (Baena; Portero, 2023; Zayyan, 2011). De forma concomitante, são avaliadas competências específicas, que são previamente determinadas pelos docentes das disciplinas (Gupta; Dewan; Singh, 2010; Harden; Gleeson, 1979). De maneira geral, o OSCE possibilita avaliar habilidades práticas por parte dos discentes que seriam difíceis de serem analisadas por métodos mais tradicionais de avaliação, considerando que estes conseguem captar de forma mais efetiva habilidades de cunho mais teórico dos alunos (Zayyan, 2011).

Nesse sentido, o OSCE é um método avaliativo dinâmico que pode ser utilizado por diversos profissionais e cursos da área da Saúde com estudantes em diferentes níveis de formação (Zayyan, 2011). O OSCE ganhou

destaque nas avaliações de alunos de graduação e pós-graduação tendo em vista o seu caráter padronizado de verificação das competências clínicas dos alunos e a possibilidade de receber um *feedback* sobre o seu desempenho, considerando pontos fortes e aspectos a serem aprimorados (Gupta; Dewan; Singh, 2010). Para sua organização, o OSCE depende de alguns fatores, como estrutura institucional, aspectos a serem avaliados dos discentes, quantitativo de alunos e tempo disponível para realização da avaliação (Gupta; Dewan; Singh, 2010), bem como organização prévia da equipe envolvida no OSCE e documentações/folhas de avaliação necessárias, fatores que devem ser rigorosamente cuidados a fim de garantir a qualidade da avaliação (Harden; Gleeson, 1979).

Pode ser necessário também conversar com os alunos antes da realização do OSCE para que lhes seja informado como ele será feito e as competências que serão esperadas que eles apresentem ao longo das estações (Zayyan, 2011). Ao final da avaliação, após o *feedback* com os estudantes, as correções realizadas pelos docentes podem ser devolvidas aos discentes (Harden; Gleeson, 1979). Além disso, o OSCE pode ser desenvolvido integrando diferentes disciplinas. Nesses casos, a avaliação do desempenho dos alunos é realizada de forma simultânea entre os docentes envolvidos, ainda que cada professor analise a postura do estudante com base nas competências que são minimamente esperadas para as disciplinas por que são responsáveis. Tal fator pode ser considerado um potencializador na avaliação do processo de aprendizagem do aluno (Zayyan, 2011). De acordo com Roderjan *et al.*

(2021), a implementação do OSCE no contexto de IES no Brasil ainda é lenta, principalmente em detrimento do alto custo para o desenvolvimento desse tipo de avaliação, bem como a complexidade que envolve o seu processo de aplicação e correção por parte dos professores das disciplinas.

Feitas essas considerações, volta-se ao relato da experiência de adaptação do OSCE para uso como método avaliativo da área de Avaliação Psicológica e da disciplina de Psicofarmacologia em duas IES no Ceará. Cabe salientar que a proposta de uso do OSCE nessas disciplinas foi impulsionada pelo retorno das atividades de forma integralmente presencial após a pandemia da Covid-19, considerando que, nos semestres anteriores, as aulas e as propostas avaliativas foram realizadas de modo essencialmente remoto ou híbrido. Além disso, as disciplinas em questão precedem o campo de estágio em Avaliação Psicológica, aspecto que se alinha à possibilidade de alocar uma atividade prática que auxiliaria no desenvolvimento dos estudantes.

A adaptação do OSCE para disciplinas do curso de Psicologia se mostrava potencialmente relevante para o processo de aprendizagem dos alunos, principalmente quando consideradas as diretrizes para o ensino de Avaliação Psicológica, incluindo-se as competências mínimas a serem alcançadas na formação do estudante de Psicologia para essa área. Dentre essas competências, destacam-se:

5. Ser capaz de compreender a Avaliação Psicológica enquanto processo, aliando seus conceitos às

técnicas de avaliação; [...] 11. Saber avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, afetiva e comportamental em diferentes contextos; [...] 16. Saber planejar uma avaliação psicológica de acordo com objetivo, público-alvo e contexto; 17. Planejar processos avaliativos e agir de forma coerente com os referenciais teóricos adotados (Nunes *et al.*, 2012, p. 310).

Não foram encontradas publicações específicas sobre as competências necessárias à formação da(o) psicóloga(o) em Psicofarmacologia. Porto, Targino e Lima (2018) sugerem que os fundamentos de Psicofarmacologia que as(os) profissionais de Psicologia devem ter envolvem o conhecimento sobre bases fisiológicas para a compreensão do funcionamento dos neurotransmissores, a identificação de classes de psicofármacos e seus mecanismos de ação, bem como a avaliação dos efeitos dos medicamentos no comportamento e na cognição. Para tanto, os autores destacam a importância de a(o) psicóloga(o) aprender a compreender as informações contidas nas bulas dos medicamentos.

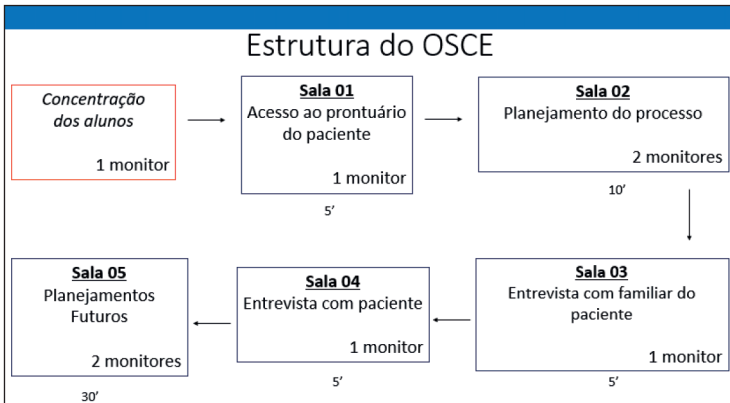
## Método

Para a organização da aplicação do OSCE, torna-se necessária, inicialmente, a reserva de um espaço físico que disponha do quantitativo ideal de salas para a administração da prova prática, de preferência, em salas de atendimento clínico, como as disponíveis nos serviços-escolas das IES. Desse modo, recomenda-se que os

professores responsáveis por essa prática avaliativa iniciem os preparativos com antecedência.

Além disso, a realização do OSCE conta com o apoio de monitores para acolher e direcionar os estudantes em avaliação ao longo das estações do OSCE, sanar dúvidas pontuais sobre o funcionamento do OSCE, contabilizar o tempo de permanência dos alunos em cada uma das salas e interpretar o papel de paciente ou familiar nas etapas de simulação de entrevistas. Nesse sentido, recomenda-se um treinamento junto aos monitores, a fim de explicar sobre todo o funcionamento da prova, direcionar as funções que cada um irá desempenhar e disponibilizar o estudo de caso para os que atuarão como pacientes ou familiares durante a prova. É válido destacar que todos os monitores recebem uma folha que contém o nome dos alunos que realizam o OSCE, a fim de que possam fazer os registros que julgarem pertinentes ao longo de toda a prova, seja sobre a postura dos estudantes e/ou comentários sobre a realização do OSCE. Essas anotações também auxiliam os professores no processo de correção e devolutiva da prova.

De forma geral, a organização do OSCE adaptado contou com cinco salas (estações), que simulam algumas etapas de um processo de avaliação psicológica e pelas quais os discentes passam individualmente. A organização das salas é disposta conforme a Figura 1.

**Figura 1** – Estações do OSCE

Fonte: Elaborada pelos autores (2025).

A Sala de concentração é o espaço onde os alunos aguardam para iniciar a avaliação. Nesta sala, orienta-se que os discentes, embora possam interagir entre si, não façam uso de nenhum material que viabilize o contato com quem já finalizou a avaliação, incluindo celular, relógio e demais dispositivos. O monitor alocado na Sala de concentração fica responsável por organizar a ordem de saída dos alunos para a avaliação e entregar a Folha de prova. Orienta-se que a Folha de prova contenha cinco laudas, cada uma correspondente a uma sala do OSCE. Os discentes também são orientados previamente de que esta folha é usada posteriormente pelos professores das disciplinas para compreender o raciocínio clínico utilizado por eles na prova e fazer a atribuição das notas. O tamanho da sala dependerá da quantidade de estudantes que farão a atividade avaliativa. Recomenda-se que a sala seja climatizada, bem iluminada e confortável. Além

disso, é importante que o monitor mantenha uma postura acolhedora para minimizar as ansiedades que tipicamente há em situações de avaliação da aprendizagem.

Na Sala 1, o estudante tem acesso ao prontuário do paciente. Neste espaço, orienta-se que seja disponibilizado um prontuário fictício contendo a ficha de inscrição do paciente, na qual constam informações sobre o nome (fictício), idade, medicações que o paciente faz uso, a demanda que gerou a solicitação de uma avaliação psicológica e outras informações pertinentes ao caso. Nesta sala, o discente tem cinco minutos para realizar todas as anotações que julgar necessárias na primeira página da Folha de prova. O papel do monitor desta estação é contabilizar o tempo de cada aluno.

Na Sala 2, os estudantes devem fazer um planejamento das duas primeiras sessões de avaliação psicológica, isto é, as entrevistas iniciais. Assim, os discentes têm 10 minutos para planejar um roteiro de entrevista a ser realizado com o paciente e outro com seu familiar. Todo o roteiro de entrevista elaborado pelo aluno precisa ser descrito na página 2 da Folha de prova para posteriores correções por parte dos professores das disciplinas. Nesta sala, o estudante também tem acesso a um computador que lhe possibilita buscar informações úteis para o processo, por exemplo, consultar a bula dos medicamentos que constam no prontuário. Além disso, a função do monitor é realizar o registro do tempo que cada discente pode ficar na sala, bem como atentar aos tipos de *sites* utilizados pelos alunos para fazerem as buscas, a fim de evitar páginas de internet que não sejam confiáveis e/ou uso de inteligência artificial nesse processo.

Nas Salas 3 e 4, o discente coloca em prática os roteiros de entrevistas previamente planejados, ou seja, no caso de pacientes adultos e autônomos, o aluno realiza, na Sala 3, os questionamentos ao paciente e, na Sala 4, aqueles referentes ao familiar do paciente, enquanto no caso de crianças, adolescentes ou pacientes interditados/curatelados, o aluno realiza, na Sala 3, os questionamentos ao familiar do paciente e, na Sala 4, aqueles referentes ao próprio paciente. Os discentes têm cinco minutos para a realização das entrevistas em cada estação. Esta sala deve ter todas as características esperadas para a realização de um atendimento psicológico e os monitores têm a função de interpretar o caso previamente disponibilizado pelos professores das disciplinas, seja assumindo o papel de paciente ou de algum familiar, fornecendo ainda as informações sobre o caso na medida em que são questionados pelos alunos.

Na quinta e última estação, o estudante deve planejar as etapas seguintes do processo de avaliação psicológica do caso em questão. O discente tem 30 minutos para sistematizar os dados gerados nas terceira e quarta estações, propondo como conduziria o restante da avaliação psicológica, isto é, se seriam necessárias outras sessões de entrevista e com quem, quais testes e/ou técnicas psicológicas poderiam ser usados no caso, como e com quem realizariam as entrevistas de devolutiva do processo avaliativo. Na Sala 5, os alunos também precisam discorrer sobre a influência do uso da medicação no caso, ressaltando pontos como prescrição, dosagem e efeitos adversos, bem como a conduta que deveriam ter

caso fosse preciso avaliar a manutenção ou revisão da dosagem da medicação utilizada pelo paciente (encaminhar ao profissional que prescreveu a medicação). Para a realização de todas essas atividades, o estudante mais uma vez dispõe de um computador para o seu auxílio, caso julgue necessário. O monitor responsável por essa última estação do OSCE tem como função a marcação do tempo que o discente permanece em sala e a verificação de que tipo de *site* ou busca é feita pelo aluno.

Após a realização da prova, os professores realizam o processo de correção do OSCE. Para a atribuição da nota, os docentes consideram principalmente as habilidades e competências esperadas dos estudantes em cada uma das estações, as anotações realizadas nas Folhas de provas e, eventualmente, as anotações dos monitores. Orienta-se que os professores das disciplinas realizem a avaliação das provas conjuntamente e, posteriormente, em dia e horário acordados com os alunos, forneçam juntos uma devolutiva individual a cada discente sobre sua conduta na prova. Neste momento, o aluno tem a oportunidade de relatar as percepções sobre o OSCE e receber o *feedback* dos professores sobre os pontos positivos e aqueles a serem melhorados na condução do processo avaliativo.

### **Relato da experiência de adaptação do OSCE para o curso de Psicologia**

O OSCE adaptado para o curso de Psicologia já ocorreu oito vezes em duas IES do Ceará, sendo seis em

uma IES localizada no interior do estado e as outras duas em uma IES na capital, Fortaleza. A primeira experiência do OSCE na instituição do interior ocorreu no segundo semestre de 2022 e contou com a participação de 32 alunos que estavam cursando de forma concomitante as disciplinas de Avaliação Psicológica e Psicofarmacologia. Nesta ocasião, sete monitores auxiliaram em todo o processo de desenvolvimento da avaliação.

No ano de 2023, o OSCE foi realizado duas vezes na mesma IES, uma por semestre. A primeira reuniu cerca de 22 estudantes e a segunda 38 discentes, além de 10 monitores em ambas, sendo realizadas no Serviço de Psicologia da IES. No primeiro semestre de 2024, o OSCE ocorreu com 45 estudantes e 17 monitores, enquanto, no segundo semestre de 2024, participaram 40 alunos e 19 monitores. Por fim, em 2025, o OSCE contou com a participação de 48 discentes e 16 monitores. Desse modo, o OSCE contribuiu com a formação de mais de 200 graduandos numa IES do interior do estado.

Durante a primeira experiência do OSCE, em 2022, alguns desafios foram observados. Dentre eles, destaca-se a necessidade de um maior número de monitores para um suporte mais efetivo aos alunos durante as estações. Tal fator se tornou ainda mais necessário à medida que o quantitativo de estudantes em avaliação também foi aumentando ao longo dos semestres e anos. Concomitante a isso, percebeu-se a importância de se ter mais salas referentes à mesma estação do OSCE, visando a dar maior celeridade à avaliação, por exemplo, possuir duas ou três salas de acesso ao prontuário do paciente,

e assim sucessivamente. Alinhado a isso, notou-se que, a depender da quantidade de discentes que iriam realizar o OSCE, seria relevante a divisão dos alunos em dois dias de avaliação, a fim de que o tempo para a realização do OSCE não ultrapassasse as quatro horas disponibilizadas pela IES. Destaca-se que, nas ocasiões em que o OSCE foi feito em dois dias, os estudantes alocados no primeiro dia tinham acesso a um caso de paciente fictício diferente daquele disponibilizado aos alunos do segundo dia.

Na IES localizada na capital cearense, o OSCE foi realizado uma vez no ano de 2024 e outra em 2025. Na primeira ocasião, a avaliação contou com 73 alunos e 27 monitores que auxiliaram durante todo o processo. Além disso, para a sua concretização, integraram-se as disciplinas de Avaliação Psicológica, Psicofarmacologia e Neuropsicologia, totalizando três professores responsáveis. Em 2025, o OSCE foi realizado com 72 discentes e 12 monitores e incluiu a disciplina de Tópicos Integradores, que visa a integrar de forma prática os conteúdos de todas as disciplinas lecionadas naquele semestre, para além das três mencionadas anteriormente. Em ambas as experiências, o OSCE foi desempenhado no Serviço-Escola da IES, que contava com a estrutura adequada para a realização da avaliação.

Considerando que a primeira experiência do OSCE nesta segunda IES foi realizada após algumas edições já desenvolvidas na IES localizada no interior do estado, alguns desafios que haviam se apresentado anteriormente já foram cuidados de início. A principal dificuldade identificada nesta segunda IES foi com relação

ao quantitativo alto de discentes sendo avaliados pelo OSCE. Tal aspecto ocorreu principalmente devido ao fato de mais disciplinas terem sido integradas nesse processo, fazendo-se necessária a inclusão de mais professores responsáveis e de um número ainda maior de monitores para auxiliar na avaliação.

Esses cuidados contribuíram para que, ao longo dos semestres nas duas IES, o OSCE pudesse ser realizado de forma a minimizar os desafios encontrados e viabilizar uma avaliação mais efetiva das competências dos estudantes. É válido ressaltar também que os monitores que participaram dessas edições do OSCE eram discentes das próprias IES e que, em sua maioria, já haviam cursado ou estavam cursando as disciplinas de Avaliação Psicológica e/ou Psicofarmacologia. Tal aspecto se apresentou como um potencializador para a compreensão do OSCE por parte dos monitores, bem como para o suporte oferecido por eles aos demais alunos em avaliação.

No último semestre, foi incluída na IES do interior a experiência de encaminhar aos estudantes um formulário *on-line* para que compartilhassem as suas impressões sobre a atividade avaliativa do OSCE. Nesse sentido, responderam ao formulário 35 estudantes da IES do interior do estado onde foi realizado o OSCE. Dentre eles, 15 alunos estavam matriculados no 5º semestre do curso, um aluno no 6º semestre, dois no 8º semestre, 12 no 9º semestre e cinco no 10º semestre. Dos respondentes, sete eram monitores, 15 estavam cursando a disciplina de Avaliação Psicológica (5º semestre) e 13 a disciplina de Psicodiagnóstico (9º semestre).

Ao fazer uma avaliação comparativa entre a preferência pelo OSCE ou por uma prática avaliativa tradicional, 30 alunos informaram achar o OSCE mais interessante do que uma avaliação no formato tradicional, quatro consideraram que equivale a uma avaliação no formato tradicional e um considerou o OSCE menos interessante que uma avaliação no formato tradicional, justificando que:

A prática mais ativa foi infinitamente mais interessante que as avaliações tradicionais, mas não consigo ignorar a tensão a mais que é gerada por esse estilo de avaliação, o que pode gerar erros que normalmente em uma avaliação tradicional talvez não houvessem [sic].

Dos 30 estudantes que mencionaram achar mais interessante, 18 reforçaram o fato de auxiliar na construção do manejo para situações práticas, seis abordaram sobre a integração de aspectos teóricos e práticos, quatro citaram o desenvolvimento de competências para além do conteúdo ensinado em sala de aula e dois não justificaram sua resposta.

Um dos respondentes afirmou:

A experiência do OSCE é muito interessante porque proporciona uma vivência rica e significativa tanto para quem é avaliado quanto para quem participa da organização como monitor. Na perspectiva do aluno, o OSCE representa uma oportunidade única de colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da formação, em um ambiente que simula de forma fiel os desafios do

cuidado real. Isso contribui para o desenvolvimento de competências clínicas, tomada de decisão, comunicação e segurança no atendimento, além de estimular a autorreflexão e o aprendizado a partir do *feedback*. Já na perspectiva da monitoria, a experiência é igualmente enriquecedora. Participar da organização do exame permite conhecer de perto a complexidade do processo avaliativo, desenvolver um olhar mais crítico sobre as competências exigidas, aprimorar o trabalho em equipe e fortalecer o compromisso com a formação dos colegas. Além disso, é um momento de aprendizado indireto, em que se observam diferentes formas de atuação e se reflete sobre boas práticas clínicas. Por isso, o OSCE se destaca como uma estratégia pedagógica completa, que beneficia todos os envolvidos no processo.

Ao responder a uma pergunta que abordava sobre os pontos positivos, as respostas se aproximaram ao conteúdo da pergunta anterior, acrescentando-se a oportunidade de ampliar a reflexão. Um dos respondentes mencionou:

Considero que o OSCE trouxe diversas contribuições importantes para o meu processo de ensino-aprendizagem. A principal delas foi a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos em situações práticas, simulando de forma realista os desafios da atuação profissional. Isso me permitiu desenvolver habilidades essenciais, como a comunicação com o paciente, o raciocínio clínico, a tomada de decisão e a execução de condutas seguras. Além disso, o ambiente controlado do

OSCE possibilita o aprendizado a partir do erro, sem riscos ao ‘paciente’, o que é fundamental para o amadurecimento profissional. Outro ponto muito positivo é o *feedback* recebido, que favorece a reflexão e o aprimoramento constante. De modo geral, o OSCE foi uma ferramenta extremamente valiosa, pois integrou teoria e prática de maneira significativa, aumentando minha confiança e me preparando melhor para a vida profissional.

Ao serem questionados sobre os possíveis desafios, 15 declararam sentimentos relacionados a “nervosismo”, “ansiedade” ou “medo” da exposição e/ou de cometer algum equívoco durante a intervenção. Além disso, 16 mencionaram o “tempo”, seja o tempo de espera até o momento de ser chamado para iniciar o circuito ou por considerar restrito o tempo para passar por cada uma das estações, e quatro disseram não identificar desafios.

O relato dos discentes sobre o OSCE ser ansiogênico perpassa pelo fato de essa atividade se diferenciar das avaliações mais tradicionais com as quais eles estão habituados. O fato de alguns alunos estarem vivenciando o OSCE pela primeira vez também pode contribuir para o surgimento de tais sentimentos. Convém mencionar que a ansiedade de prova é um fenômeno estudado há algumas décadas e envolve dimensões relacionadas à emocionalidade, ao aborrecimento, à interferência e à falta de confiança, na medida em que as avaliações são, em geral, percebidas como uma ameaça pessoal, gerando o medo de fracassar (Gonzaga; Enumo, 2018).

O fator “tempo” no OSCE geralmente é motivo de inquietações por parte dos discentes. Essa atividade

avaliativa, tal como qualquer outra, pressupõe um tempo de realização predeterminado que depende de uma relação entre o quantitativo de alunos e o funcionamento institucional, isto é, o tempo disponível em cada estação dependerá do número de alunos fazendo o OSCE. Nesse sentido, é importante compreender que há uma relação entre pressão de tempo, ansiedade e velocidade de processamento. Destaca-se, portanto, a importância de uma postura acolhedora de todos os monitores, em especial, daqueles que recepcionam os estudantes (Estação 1) e dos que direcionam os alunos para cada uma das estações.

Os discentes também foram convidados a responder a duas perguntas relacionadas à percepção deles sobre quais competências, sejam elas científicas ou profissionais, consideravam que o OSCE avaliava. O primeiro questionamento foi: “Considerando as competências científicas dispostas nas DCNs para os cursos de graduação em Psicologia, quais delas você acha que a experiência do OSCE possibilita desenvolver? (Pode marcar quantas opções você quiser)”. Os dados descritos na Tabela 1 destacam a frequência das competências científicas assinaladas pelos discentes.

**Tabela 1** – Frequência com que cada competência científica foi assinalada pelos alunos

Competências científicas	f
Formular perguntas ou levantar problemas, recorrendo aos modos de representação próprios das Ciências Humanas.	26
Utilizar adequadamente instrumentos, tecnologias e fontes de informação científicas.	24
Aplicar o conhecimento adquirido em novos contextos e situações, tendo em conta suas características e limites.	24

Analisar criticamente as fontes de informação e contrastar as informações com base em critérios racionais.	21
Empregar os conhecimentos científicos para predizer os efeitos das ações e avaliar sua validade científica.	20
Questionar as próprias interpretações adquiridas, bem como as alheias, a partir do conhecimento científico acumulado pela Psicologia e disciplinas afins.	20
Empregar os conhecimentos adquiridos, utilizando-os na apropriação de novos conhecimentos.	19
Dispor-se à indagação, à observação e à busca de explicações científicas para os fenômenos psicológicos.	19
Discriminar entre conhecimento científico e outras formas de conhecimento.	18
Resolver problemas empregando metodologias, métodos, teorias e conceitos científicos da Psicologia e das ciências afins.	18
Argumentar e analisar, de forma crítica, os resultados, o impacto social dos conhecimentos científicos produzidos e as relações entre ciência, tecnologia e sociedade.	18
Discutir a validade das diferentes formas de aproximação, compreensão ou explicação dos fenômenos psicológicos, tendo em conta a sua natureza e os interesses de investigação.	16
Identificar a limitação dos modelos científicos e a historicidade das interpretações, demonstrando flexibilidade para mudar de perspectiva ou estratégia de trabalho quando uma análise cuidadosa assim o exigir.	16
Basear os pontos de vista sobre os fenômenos psicológicos com argumentos ou fatos.	15
Compartilhar conhecimentos e expressar os próprios pontos de vista de modo explícito e coerente.	14
Construir modelos de explicação de fenômenos humanos empregando noções ou conceitos científicos.	12
Acessar as representações, os métodos e as fontes adequadas para resolver problemas ou explicar fenômenos ou acontecimentos no campo da Psicologia.	12
Apresentar ideias de distintos modos, atendendo ao contexto e respeitando as especificidades do interlocutor.	12
Intercambiar ideias de modo flexível, reconhecendo a existência de distintos interesses e formas de trabalho.	12
Selecionar, hierarquizar e interpretar informações, fazendo inferências a partir delas.	12
Argumentar sobre a validade de outros pontos de vista e dispor-se a estabelecer acordos racionais entre eles.	11

Fonte: Elaborada pelos autores (2025).

Dentre as competências científicas das DCNs de Psicologia, destaca-se que as mais frequentemente assinaladas pelos estudantes foram: “Formular perguntas ou levantar problemas, recorrendo aos modos de representação próprios das Ciências Humanas” (n=26); “Utilizar adequadamente instrumentos, tecnologias e fontes de informação científicas” (n=24); e “Aplicar o conhecimento adquirido em novos contextos e situações, tendo em conta suas características e limites” (n=24). De fato, essas competências foram trabalhadas no OSCE, especialmente na Estação 2, na qual os estudantes são convidados a formular perguntas a serem feitas ao paciente fictício, incluindo aspectos do seu contexto de vida e saúde, bem como as particularidades das interações medicamentosas; assim como na Estação 5, em que os discentes precisam refletir sobre quais instrumentos e direcionamentos são os mais adequados ao caso, atentando-se para possíveis encaminhamentos ao profissional da Psiquiatria, caso haja alguma demanda mais específica de atenção referente ao uso dos medicamentos.

Em seguida, os alunos responderam a um questionamento referente às competências profissionais, por meio da pergunta: “Considerando as competências profissionais dispostas nas DCN para os cursos de graduação em Psicologia, quais delas você acha que a experiência do OSCE possibilita desenvolver? (Pode marcar quantas opções você quiser)”. A Tabela 2 apresenta os dados referentes à frequência com que cada competência foi assinalada pelos estudantes.

**Tabela 2** – Frequência com que cada competência profissional foi assinalada pelos alunos

Compe- tências	Especificações	f
Atuar eti- camente	Utilizar os códigos éticos vigentes para a prática profissional e para a própria conduta pessoal.	27
	Aderir às leis e às normas vigentes, definidas pelas entidades pertinentes para o seu exercício profissional e para a conduta pessoal.	19
	Resolver os dilemas éticos que emergem da prática profissio- nal.	19
	Buscar soluções para as situações nas quais podem ocorrer conflitos entre o Código de Ética Profissional do Psicólogo e demais códigos, regulamentações e leis.	21
	Analisar criticamente a política e os padrões de conduta dos locais em que atua como profissional psicólogo.	27
Agir pro- fissional- mente	Adotar as melhores práticas conhecidas na Psicologia.	30
	Manter a qualidade de seu trabalho enquanto psicólogo.	26
	Atuar dentro dos limites da sua competência profissional e pessoal.	27
	Consultar profissionais da área de Psicologia, supervisores e outras fontes, quando apropriado.	21
	Escolher o curso de ação apropriado diante de eventos impre- vistos e complexos.	14
	Avaliar os impactos dos serviços prestados.	20
	Mapear a dinâmica social, cultural e política dos contextos em que atua.	25
Relacio- nar-se apropria- damente com clientes, usuários e outros	Demonstrar flexibilidade e capacidade de lidar com mudan- ças nas diferentes esferas da vida profissional.	24
	Desenvolver relações de trabalho apropriadas com clientes, usuários e outros.	22
	Desenvolver relações de trabalho apropriadas com colegas da área e de outras profissões.	18
	Relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvol- vimento de vínculos interpessoais requeridos pela atuação profissional.	24
	Atuar considerando os direitos e deveres dos clientes, usuá- rios, grupos, movimentos sociais, instituições e outros.	29
	Identificar e utilizar métodos que contribuam para as boas relações de trabalho.	17
	Agir dentro dos limites do papel de psicólogo, levando em conta as demais pessoas envolvidas no trabalho.	22
	Colaborar no planejamento e tomada de decisão dos clientes, usuários, grupos, movimentos sociais, instituições e outros, dentro dos limites do papel e da atuação do psicólogo.	23

Compe- tências	Especificações	f
Trabalhar respeitan- do a diver- sidade e mostrar compe- tência cultural	Atuar tendo como fundamento o conhecimento e a compreensão do contexto histórico, político, social e cultural de clientes, usuários, colegas, grupos, organizações, populações e outros atores.	29
	Respeitar as diversidades de gênero, sociocultural, étnico-racial, religiosa e outras.	30
	Trabalhar de maneira acolhedora, empática e efetiva considerando todas as formas de diversidade.	31
Atuar profissio- nalmente com base no conhe- cimento científico acumu- lado	Adotar uma orientação baseada em princípios científicos, considerando o seu referencial teórico e epistemológico para realizar avaliações, intervenções, prestação de serviços e outras atividades psicológicas.	31
	Consultar investigações relevantes em Psicologia ou áreas afins para apoiar o seu exercício profissional.	21
	Considerar as limitações das evidências científicas disponíveis no exercício profissional.	22
Refletir sobre o próprio trabalho	Avaliar a eficácia de suas atividades e da prestação dos serviços psicológicos.	27
	Realizar autocrítica sobre o seu exercício profissional e implementar melhorias contínuas na sua prática.	29
	Realizar autocrítica sobre seus valores e crenças e seus impactos sobre o exercício profissional.	21
	Validar as práticas com os colegas e supervisores, quando apropriado.	17
	Identificar a necessidade de desenvolvimento profissional em áreas específicas.	22
	Identificar possíveis fatores de risco para atuar preventivamente em diversos ambientes de trabalho.	16
	Reconhecer e assumir as consequências de suas ações profissionais.	24
Esta- belecer objetivos ou metas pertinen- tes à ativi- dade	Desenvolver objetivos a partir da análise das demandas e necessidades.	33
	Discutir e estabelecer metas no diálogo com clientes, usuários e colegas.	22
Realizar avaliação psicoló- gica	Identificar a necessidade de avaliações em indivíduos, grupos, famílias, comunidades, organizações ou sociedades.	24
	Utilizar os diversos métodos e estratégias de avaliação em Psicologia: entrevistas, observação, testes psicológicos, entre outros.	26
	Selecionar, planejar e desenvolver avaliações utilizando métodos apropriados aos objetivos e aos propósitos das atividades.	27
	Integrar métodos, análises, sínteses e interpretação dos dados coletados.	22

Compe- tências	Especificações	f
Realizar interven- ções psi- cológicas e psicossociais	Planejar, integrando dados de avaliação, intervenções psicológicas com indivíduos, grupos, comunidades, organizações e sociedade.	17
	Implementar intervenções psicológicas utilizando métodos apropriados às metas e aos objetivos da intervenção.	23
	Avaliar a utilidade e a eficácia das intervenções utilizando métodos apropriados.	27
	Utilizar os resultados obtidos nas avaliações para revisar ou modificar as intervenções, quando pertinente.	20
	Assegurar orientação e apoio a outros atores envolvidos no processo de intervenção, quando pertinente.	17
Comu- nicar-se de forma eficaz e apropria- da	Utilizar diferentes linguagens – visual, sonora, corporal e digital – para se expressar e partilhar informações.	28
	Comunicar-se com diversos interlocutores visando à efetiva realização de suas atividades profissionais.	24
	Elaborar registros documentais decorrentes da prestação de serviços psicológicos, tais como pareceres técnicos, laudos, relatórios e evolução em prontuários.	22
	Fornecer informações compreensivas e objetivas sobre assuntos psicológicos para o público-alvo.	22
	Agir com empatia e garantir relações equânimes nos contextos em que atua.	23
Atuar em equipes multiprofissionais	Contribuir para processos de trabalhos que envolvem profissionais de diferentes áreas, buscando favorecer o êxito do trabalho em equipe.	30
	Coordenar equipes de trabalho em diferentes contextos.	12
	Integrar seu conhecimento e experiência à de outros profissionais, com o intuito de promover a integralidade da atenção a indivíduos, grupos e organizações.	24
	Manejar processos grupais e atuar como mediador de conflitos no interior de equipes de trabalho.	14
	Organizar seu trabalho de modo cooperativo e solidário, assumindo e compartilhando responsabilidades.	20
	Incentivar a comunicação entre os membros de equipe, propiciando um espaço permanente de socialização das informações relevantes para o trabalho do grupo.	20
	Utilizar as contribuições de outras disciplinas e profissões, quando couber, para a resolução colaborativa de problemas.	15

Fonte: Elaborada pelos autores (2025).

Dentre as competências profissionais mais assinadas pelos alunos e a associação destas com as estações do OSCE, destaca-se a importância que os estudantes deram à competência de “Desenvolver objetivos a partir

da análise das demandas e necessidades” (n=33), conduzida esta que pode ser desenvolvida na Estação 1, na qual o discente precisa acessar o prontuário fictício de um paciente e analisar as demandas inerentes ao caso para elaborar os objetivos para a sua avaliação. Além disso, algumas competências, como “Adotar uma orientação baseada em princípios científicos, considerando o seu referencial teórico e epistemológico para realizar avaliações, intervenções, prestação de serviços e outras atividades psicológicas” (n=31) e “Atuar considerando os direitos e deveres dos clientes, usuários, grupos, movimentos sociais, instituições e outros” (n=29), são posturas que precisam ser levadas em consideração pelos discentes na Estação 2, na qual eles elaboram um roteiro de questões pertinentes ao caso a ser aplicado ao paciente e ao seu familiar.

Ademais, os alunos reforçaram a relevância de “Utilizar os códigos éticos vigentes para a prática profissional e para a própria conduta pessoal” (n=27), “Adotar as melhores práticas conhecidas na Psicologia” (n=30), “Relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos pela atuação profissional” (n=24), “Trabalhar de maneira acolhedora, empática e efetiva considerando todas as formas de diversidade” (n=31), “Respeitar as diversidades de gênero, sociocultural, étnico-racial, religiosa e outras” (n=30) e “Utilizar diferentes linguagens – visual, sonora, corporal e digital – para se expressar e partilhar informações” (n=28). Tais competências apontam para atitudes esperadas e avaliadas nas Estações 3 e 4 do OSCE, em

que são conduzidas as entrevistas previamente planejadas pelos alunos. Durante essa prática, de fato, espera-se que os estudantes atuem de forma acolhedora e respeitosa para com o paciente e seu familiar, bem como ajam com base em diretrizes éticas preconizadas às(aos) profissionais de Psicologia e adaptem-se às particularidades linguísticas, culturais, sociais, políticas e econômicas de todos os envolvidos.

Além disso, as competências “Atuar dentro dos limites da sua competência profissional e pessoal” (n=27) e “Realizar autocrítica sobre o seu exercício profissional e implementar melhorias contínuas na sua prática” (n=29), que foram ressaltadas pela maioria dos discentes, corroboram os critérios avaliados na Estação 5 do OSCE, na qual o aluno precisa refletir e selecionar os instrumentos psicológicos ideais para o caso, bem como sinalizar quais as devolutivas e os encaminhamentos necessários ao paciente. É nesta sala, portanto, que o estudante pode realizar um processo de autocrítica e ponderar sobre as limitações da sua prática psicológica, como em situações em que precisa realizar o encaminhamento do paciente para outros profissionais, como médico psiquiatra, para possíveis ajustes no manejo medicamentoso.

Algumas competências assinaladas pelos discentes também reforçam a percepção dos alunos sobre o quanto o processo de *feedback* do OSCE se apresenta enquanto um facilitador para a avaliação de competências profissionais, a saber: “Avaliar a eficácia de suas atividades e da prestação dos serviços psicológicos” (n=27) e “Avaliar a utilidade e a eficácia das intervenções

utilizando métodos apropriados” (n=27). Também foi possível identificar que algumas competências que foram substancialmente destacadas pelos alunos se distanciam de posturas que o OSCE possibilita avaliar e/ou desenvolver. São exemplos delas: “Analisar criticamente a política e os padrões de conduta dos locais em que atua como profissional psicólogo” (n=27) e “Contribuir para processos de trabalhos que envolvem profissionais de diferentes áreas, buscando favorecer o êxito do trabalho em equipe” (n=30).

Tais dados apontam para o quanto o formulário *on-line* respondido pelos discentes foi um instrumento relevante para o levantamento de percepções sobre o OSCE e a importância dessa atividade para a avaliação das competências básicas de profissionais de Psicologia. Ainda assim, ressalta-se a importância de reforçar o diálogo junto aos discentes no que se refere à estrutura da atividade, às habilidades esperadas pelos estudantes e aos critérios avaliativos inerentes a ela, a fim de minimizar possíveis equívocos na compreensão sobre os objetivos do OSCE no curso de Psicologia.

## **Considerações finais**

A forma de avaliação de um aluno é um componente essencial para o seu processo de ensino e aprendizagem (Silva Neta; Magalhães Junior; Santos, 2021). Nessa circunstância, a avaliação deve ser considerada uma prática processual (Luckesi, 2008), na qual se tornam evidentes os desafios e as potencialidades vivenciadas

tanto pelo estudante quanto pelo docente (Silva Neta; Magalhães Junior; Bessa, 2019).

A adaptação do OSCE para o curso de Psicologia cumpriu com o objetivo de proporcionar aos estudantes uma vivência prática alinhada às competências básicas necessárias à(ao) profissional de Psicologia, conforme preconizado pelas DCNs de Psicologia (Brasil, 2023), pelas diretrizes para o ensino de Avaliação Psicológica (Nunes *et al.*, 2012) e apropriação dos princípios de Psicofarmacologia (Porto; Targino; Lima, 2018). De acordo com Zayyan (2011), a avaliação das habilidades práticas dos alunos por meio do OSCE é uma alternativa interessante frente a métodos considerados mais tradicionais de verificação da aprendizagem.

Ainda assim, ressalta-se que, para a concretização do OSCE, alguns aspectos precisam ser levados em consideração. Primeiramente, destaca-se o quanto esse método avaliativo requer um maior investimento de tempo por parte dos docentes responsáveis, seja para a organização com antecedência dos aspectos burocráticos da avaliação, seja para a aplicação do OSCE propriamente dita, que exige uma média de quatro horas para que cerca de 30 alunos consigam concluir e passar por todas as estações. Para além desses fatores, a correção, que comumente ocorre de forma conjunta, requer um tempo a mais da carga horária de trabalho dos professores. Nesse sentido, reforça-se a importância do suporte institucional para a efetivação do OSCE, considerando ainda o maior custo financeiro que esse método avaliativo pressupõe às IES.

Ademais, reforça-se a importância de o OSCE ser compreendido como uma avaliação processual, sendo a etapa de *feedback* individual para os estudantes fundamental para que o aluno compreenda como foi seu desempenho. Para além disso, Silva Neta, Magalhães Junior e Santos (2021) destacam a importância de a avaliação não se resumir a apenas um método de verificação dos conhecimentos acumulados. De forma geral, portanto, para o desenvolvimento do OSCE, foi necessário ao aluno a transposição de temáticas e discussões propostas durante o semestre para o contexto da avaliação em questão. O OSCE possibilitou aos discentes a vivência de situações que os fizeram refletir sobre as habilidades para a condução de entrevistas e manejo com paciente, além de observar na prática como se dão os processos de integração das disciplinas e suas mútuas influências, bem como a coerência entre o que é abordado de forma teórica nas disciplinas e o que é esperado enquanto atuação profissional.

O OSCE também viabilizou aos estudantes a aproximação de situações e desafios reais que perpassam a atuação na área da Avaliação Psicológica e os fez refletir sobre quais as melhores estratégias para lidar com os diversos casos e obstáculos que podem surgir em sua prática profissional. Aos docentes, o OSCE permitiu uma avaliação mais fidedigna dos estudantes com relação às competências básicas esperadas nas disciplinas em que essa atividade foi realizada, principalmente por serem disciplinas e conteúdos que requerem, para além da postura reflexiva do aluno, o desenvolvimento de um manejo prático, algo que poderia ser avaliado de maneira

superficial caso o docente se utilizasse exclusivamente de métodos mais tradicionais de avaliação. Ademais, os estudantes que têm interesse podem, nos anos seguintes à formação, retomar a experiência na condição de monitores, podendo compreender a experiência por um novo ângulo formativo. Considerou-se, desse modo, que a vivência de adaptação do OSCE para o curso de Psicologia foi positiva para integrar uma perspectiva mais prática na formação dos alunos e possibilitar o desenvolvimento de competências científicas e profissionais inerentes à atuação da(o) psicóloga(o).

## Referências

BAENA, A. V. P.; PORTERO, F. S. The objective structured clinical examination (OSCE): Main aspects and the role of imaging. *Radiología*, Cádiz, v. 65, n. 1, p. 55-65, 2023. DOI: 10.1016/j.rxeng.2022.09.006. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36842786/>. Acesso em: 4 jul. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 out. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/ces-n-1-de-11-de-outubro-de-2023-518120795>. Acesso em: 7 jul. 2025.

GONZAGA, L. R. V.; ENUMO, S. R. F. Lidando com a ansiedade de provas: avaliação e relações com o desempenho

acadêmico. *Boletim*: Academia Paulista de Psicologia, São Paulo, v. 38, n. 95, p. 266-277, 2018. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-711X2018000200014](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2018000200014). Acesso em: 3 ago. 2025.

GUPTA, P.; DEWAN, P.; SINGH, T. Objective Structured Clinical Examination (OSCE) Revisited. *Indian Pediatrics*, Nova Delhi, v. 47, n. 11, p. 911-20, 2010. DOI: 10.1007/s13312-010-0155-6. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21149898/>. Acesso em: 7 jul. 2025.

HARDEN, R. M.; GLEESON, F. A. Assessment of clinical competence using an Objective Structured Clinical Examination (OSCE). *Medical Education*, Edimburgo, v. 13, n. 1, p. 41-54, 1979. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/763183/>. Acesso em: 4 jul. 2025.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NUNES, M. F. O. *et al.* Diretrizes para o ensino de avaliação psicológica. *Avaliação Psicológica*, Itatiaba, v. 11, n. 2, p. 309-316, 2012. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712012000200016](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712012000200016). Acesso em: 5 ago. 2025.

PORTO, R. M.; TARGINO, R. M.; LIMA, L. F. Princípios fundamentais da Psicofarmacologia na avaliação psicológica. In: CALDA, M. R. L.; MUNIZ, M.; CARDOSO, L. M. (org.). *Avaliação Psicológica Infantil*. São Paulo: Hogrefe, 2018. p. 91-112.

RODERJAN, A. K. *et al.* Competências clínicas do aluno de Medicina em urgência e emergência: análise evolutiva através do OSCE. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, DF, v. 45, n. 4, 2021. DOI: 10.1590/1981-5271v45.4-20210178. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/qJvcjsjzxS8wsynFfZwdrcp/>. Acesso em: 5 jul. 2025.

SILVA NETA, M. L.; MAGALHÃES JUNIOR, A. G.; BESSA, M. J. C. Práticas avaliativas: uma pesquisa nos cursos de formação docente. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 13, p. 1156-1169, 2019. DOI: 10.14244/198271992870. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2870>. Acesso em: 24 jul. 2025.

SILVA NETA, M. L.; MAGALHÃES JUNIOR, A. G.; SANTOS, M. T. S. C. Práticas avaliativas nos cursos de Pedagogia: concepções, modelos e planejamento. *Revista Tendências Pedagógicas*, Madri, v. 38, p. 137-147, 2021. DOI: 10.15366/tp2021.38.012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/353525277\\_Praticas\\_avaliativas\\_nos\\_cursos\\_de\\_pedagogia\\_concepcoes\\_modelos\\_e\\_planejamento](https://www.researchgate.net/publication/353525277_Praticas_avaliativas_nos_cursos_de_pedagogia_concepcoes_modelos_e_planejamento). Acesso em: 24 jul. 2025.

ZAYYAN, M. Objective Structured Clinical Examination: The assessment of choice. *Oman Medical Journal*, Muscat, v. 26, n. 4, p. 219-222, 2011. DOI: 10.5001/omj.2011.55. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3191703/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

## **12 A EXPERIÊNCIA EM EDITORIA CIENTÍFICA COMO PROCESSO FORMATIVO EM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-000-8/cap12>

### **LIA MACHADO FIUZA FIALHO**

Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [lia.fialho@uece.br](mailto:lia.fialho@uece.br)

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0393-9892>

### **LIDIANE DA SILVA PEREIRA**

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Professora da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE).

E-mail: [lidianesp@gmail.com](mailto:lidianesp@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6081-6405>

### **KARLA ANGÉLICA SILVA DO NASCIMENTO**

Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [karla.angelica@uece.br](mailto:karla.angelica@uece.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6103-2397>

## Introdução

Este capítulo discorre sobre a editoria científica como processo formativo para alunos de pós-graduação no Brasil, considerando-a como uma inovação pedagógica atinente às necessidades da disseminação do conhecimento científico. A emergência dessa temática se dá pela consolidação e o crescimento do número de programas de pós-graduação no país, o que impulsionou a produção do conhecimento nacional e, consecutivamente, aumentou o número de produtos científicos divulgados em revistas científicas. Nessa perspectiva, os periódicos científicos, nos últimos anos, configuram-se como os principais veículos de disseminação da ciência para a comunidade acadêmica, o que majorou a quantidade de revistas científicas e a necessidade de profissionais capacitados para trabalhar na editoria científica.

Apesar de a existência dos cursos *stricto sensu* ser remetida ao início da década de 1930 no Brasil (Santos, 2002), sua regulamentação se deu na década de 1960 com a Reforma Sucupira. Além disso, a criação de uma comissão nacional responsável pelo Plano Nacional da

Pós-Graduação (PNPG), em 2010, permitiu a expansão do setor. De acordo com dados da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC, 2018), em 2018, os programas de pós-graduação eram responsáveis por 80% das pesquisas nacionais.

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), em 2023, o Brasil contava com 6.979 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, entre mestrado e doutorado (Brasil, 2024b). Assim sendo, as publicações ligadas a esses programas se constituem como lócus fundamental para a democratização do conhecimento e como potenciais espaços de aprendizagem coletiva, especialmente, mediante a produção de conhecimento e a construção de redes colaborativas.

Mesmo com a queda na produção científica nos últimos anos, impulsionada pela pandemia de Covid-19 e pelos cortes no orçamento destinado à pesquisa no Brasil (SBPC, 2024), só em 2023, a publicação nacional de artigos superou a marca de 156.800, o que colocou o país como o décimo maior produtor de pesquisas divulgadas em artigos científicos no mundo (Brasil, 2024a).

Apesar do crescimento exponencial da disseminação da ciência em periódicos científicos, as produções nacionais sofrem com o baixo impacto do que é produzido, considerando os índices de citação, a exemplo do Fator de Impacto (FI), utilizados para mensurar a quantidade de vezes que um artigo científico é utilizado e mencionado em estudos posteriores (Domingues *et al.*, 2020; Fialho; Neves; Freire, 2021; Nascimento; Fialho; Brandenburg, 2020). Em situação análoga, o Brasil conta

com centenas de periódicos científicos, todavia a maioria carece de qualidade para conseguir visibilidade, internacionalização e se indexar em consagradas bases, a exemplo da Web of Science, Scopus, Redalyc, Scientific Electronic Library Online (SciELO), dentre outras específicas para cada área do conhecimento (Felipe; Goés, 2024).

Dessa forma, a partir da problemática exposta, este capítulo objetiva compreender as contribuições da formação em editoria científica como uma inovação pedagógica, para a formação de discentes de programas de pós-graduação. Essa discussão torna-se relevante pois permite refletir sobre o processo de formação de editores científicos, atividade que carece de profissionalização e de mão de obra qualificada. Justifica-se também a relevância do estudo por ele possibilitar conhecer a experiência de discentes da pós-graduação em Educação ao atuarem nessa seara, problematizando os aprendizados e os desafios enfrentados por eles.

## **A editoria científica no Brasil**

Esta seção discorre sobre o processo de editoria no Brasil para situar a contextualização sobre a editoria científica, a sua constituição ao longo dos tempos e as particularidades desse campo no Brasil.

Gomes e Flores (2018, p. 107) destacam que a divulgação científica tem seus primórdios ainda no século XVI, de forma secreta, devido à censura praticada pela Igreja Católica e pelo Estado no período: “Só mais tarde,

com o surgimento das primeiras sociedades científicas, é que essa divulgação passou a ser feita por meio de cartas, monografias e livros em latim”. Freitas (2006, p. 54) acrescenta que, até o século XVII, “[...] o conhecimento mais especializado era comunicado por correspondências realizadas entre os cientistas ou enviadas às agremiações científicas”. Segundo a autora, essas correspondências dão origem às avaliações do conhecimento produzido por pares e aos moldes iniciais de disseminação dos conhecimentos científicos nesse período. Os conhecimentos, “[...] ao contrário das anteriores correspondências entre os estudiosos, são voltados a um público mais amplo, embora específico” (Freitas, 2006, p. 54), emergindo a preocupação de propagação do que era produzido.

Cumpre pontuar, no entanto, que, apenas no século XIX, as publicações científicas passaram a ser popularizadas, aumentando sua área de abrangência. No que se refere ao Brasil, este fato associa-se diretamente à vinda da família real portuguesa ao Brasil. De acordo com Moreira e Massarani (2002, p. 44), a abertura dos portos, o fim da proibição de impressão, o surgimento das primeiras instituições de ensino superior e a criação da Imprensa Régia, em 1810, contribuíram para a intensificação desse processo: “Textos e manuais voltados para a educação científica, embora em número reduzido, começaram a ser publicados ou, pelo menos, difundidos”. Nesse período, especificamente em 1813, foi criado o jornal *O patriota*, destinado a divulgar textos científicos. Inclusive, para muitos autores, ele é tido como a primeira experiência de divulgação do conhecimento no Brasil.

Moreira e Massarani (2002, p. 46) ressaltam ainda que a propagação da ciência, na segunda metade do século XIX, tem um aumento significativo, impulsionado principalmente pela Segunda Revolução Industrial: “A divulgação científica que passou a ser realizada tinha como característica marcante a ideia de aplicação das ciências às artes industriais”. Destaca-se a influência de Dom Pedro II nesse processo, por ele ser considerado um entusiasta das ciências.

No que se refere ao início do século XX, o movimento em torno da propagação da ciência estabeleceu-se na então capital do Brasil, o Rio de Janeiro, com grupos especializados de cientistas e com a criação, em 1916, da Sociedade Brasileira de Ciências, posteriormente denominada Academia Brasileira de Ciências. Já em 1923, houve ainda a criação da Rádio Sociedade, que se transformou em importante veículo de divulgação da ciência, em um contexto em que a elite intelectual acreditava poder chegar ao progresso através da educação.

Moreira e Massarani (2002) destacam também as transformações na comunicação do conhecimento produzido na década de 1970, quando as reuniões anuais da SBPC ganharam a adesão de inúmeros cientistas, em um momento em que o Brasil passava por uma ditadura militar, com cerceamento das liberdades individuais. Já a década de 1980 ganhou relevância por ser um período de grande disseminação da ciência no país, com a criação de programas televisivos, revistas e jornais. Nesse período, foi criada também a *Revista Ciência Hoje*, datada de

1982, periódico especializado, vinculado à SBPC, que teve duração até 2016. A intenção dessa revista científica era levar o conhecimento especializado para a maior parte da sociedade, o que acabou não se consolidando ao longo dos anos.

A partir da década de 2000, com a expansão da internet no Brasil, as mudanças nas formas de comunicação e divulgação científica ganharam novos contornos, aumentando a participação de outros atores nesse processo. “A facilidade e baixo custo de ferramentas de publicação oportuniza a criação de espaços de participação e compartilhamento de conteúdo entre os usuários da internet” (Gomes; Flores, 2018, p. 111). Foi nesse contexto, inclusive, que houve uma expansão de periódicos ligados aos cursos de pós-graduação no Brasil, afinal, com os baixos custos e a possibilidade de ter um veículo de comunicação próprio, muitos programas de pós-graduação iniciaram a criação de suas revistas eletrônicas, gerando espaços de disseminação científica.

Apesar de a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) avaliar e atribuir conceito para periódicos em que professores e alunos de programas de pós-graduação tenham suas pesquisas publicadas, não foram divulgados dados concretos em relação à quantidade de periódicos científicos existentes no Brasil, nem o percentual aproximado dos que são ligados às universidades brasileiras.

Dias (2025, p. 2) traz dados de uma pesquisa realizada por Kanna, no ano de 2024, sobre o uso do sistema

Open Journal Systems (OJS)<sup>1</sup>: “[...] em 2022 havia 44.776 títulos ativos no mundo usando o sistema, dos quais 3.732 (ou 8,5%) eram editados por instituições do Brasil, o 2º maior usuário globalmente”, o que demonstra a existência de grande número de periódicos científicos no Brasil.

No que se refere especificamente aos periódicos na área de Educação, Bizelli (2024) afirma que o relatório da Capes, referente ao quadriênio 2017-2020, classificou 1.115 periódicos na área de Educação no Brasil. Sobre o segmento, o autor destacou o aumento de revistas predatórias, a ampliação da complexidade do processo editorial (que tem exigido mais recursos humanos e financeiros para os periódicos) e o uso de inteligência artificial (IA), o que tem gerado discussões éticas sobre autoria, financiamento da ciência e precarização de postos de trabalho.

Dessa forma, a partir do que foi apresentado, inferiu-se que há um vasto universo de periódicos científicos no Brasil, majoritariamente vinculados às universidades públicas, no entanto o setor carece de formação de mão de obra adequada para o exercício da editoria científica e das atividades correlatas a essa função. A atividade de editoria científica, de modo geral, não costuma ser ensinada nos cursos de graduação e pós-graduação no Brasil, sendo exercida pragmaticamente a partir da prática, por necessidade (Fialho, 2021).

---

1 “O Open Journal Systems (antigamente chamado de Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas – SEER) é um *software* desenvolvido para a construção e gestão de uma publicação periódica eletrônica pelo Public Knowledge Project (PKP)” (Brasil, 2021).

A editoria científica costuma ser desempenhada por professores universitários como uma função adicional (geralmente não gratificada), concomitantemente à docência, à pesquisa e a outras atividades administrativas (Dias, 2025, p. 3).

Ante o exposto, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE) fundou um periódico acadêmico para o qual o objetivo era, além de disseminar o conhecimento científico, proporcionar formação em editoria científica para os seus discentes do mestrado e doutorado, futuros pesquisadores, estimulando-os a assumirem atividades editoriais. Na próxima seção, será abordado o caminho metodológico da pesquisa exploratória (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023) acerca dessa experiência, a partir da percepção dos pós-graduandos, para, em seguida, analisar as possíveis contribuições e percalços dessa inovação formativa.

## Método

O pesquisador está sempre em estado de tensão porque sabe que seu conhecimento é parcial e limitado (Goldenberg, 2004, p. 13).

Compreende-se que, ao recorrer a um percurso metodológico coerente com o objetivo proposto, torna-se mais fácil fomentar contribuições pertinentes às discussões propostas, no caso, acerca da editoria científica; ainda que haja a consciência, como leciona Goldenberg (2004), de que a visão do pesquisar nunca é absoluta e

total sobre o objeto, ao contrário, é limitada e parcial, especialmente quando se trata de um estudo de caso, num contexto micro-histórico.

Decerto, muitos estudos discutem o cenário e a importância da editoria científica no Brasil, entretanto se centrou esforços em registrar, a partir desta pesquisa científica ora relatada, mecanismos de superação da lacuna formativa em editoria científica, mais especificamente, no tocante à discussão sobre a experiência vivenciada por discentes do PPGE/UECE em periódico acadêmico como possibilidade formativa inovadora para a atuação em contexto de editoria de periódico científico.

Para fazermos essa análise, no entanto, é necessário elegermos um caminho metodológico. Dessa forma, pontua-se que a investigação está embasada em uma abordagem qualitativa, tendo sido desenvolvida a partir de uma pesquisa exploratória, do tipo estudo de caso, com alunos mestrandos e doutorandos e ex-alunos do PPGE/UECE que atuaram (ou atuam) no processo editorial de periódicos científicos ligados à área da Educação deste PPGE.

Para Minayo (2001, p. 21), “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo ao espaço mais profundo das relações e processos”. Ao optar pela pesquisa qualitativa, as pesquisadoras não se interessaram em chegar a conclusões definitivas ou inquestionáveis, tampouco em quantificar dados, com efeito, fazer inferências reflexivas a partir das subjetividades eminentes coletadas junto aos pós-graduandos em formação.

Consoante Yin (2005, p. 32), entende-se que:

[...] o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Nessa direção, no estudo de caso único em tela, o fenômeno contemporâneo é a formação em editoria científica; o contexto é um programa de PPGE situado na região Nordeste do Brasil, que possui como eixo orientador a formação de professores; e os limites obscuros dessa interseção são justamente o que se deseja investigar.

Como destaca Flick (2009), o fundamental é que o pesquisador amplie suas lentes e consiga situar seus estudos dentro de um campo já existente, ou seja, compreender melhor como uma formação durante um curso de pós-graduação *stricto sensu* pode qualificar mão de obra e estimular jovens pesquisadores a atuarem na editoria científica de periódicos. Afinal, “[...] não é que tudo já tenha sido pesquisado, mas quase tudo o que se queira pesquisar provavelmente esteja relacionado a um campo existente ou adjacente” (Flick, 2009, p. 62).

Optou-se ainda por realizar uma pesquisa exploratória na qual:

[...] o pesquisador pode utilizar diferentes tipos de instrumentos de coleta de dados para captar o fenômeno a ser investigado, e pode fazer uso de várias técnicas de análise de dados qualitativos que podem contribuir no rigor e na qualidade da investigação (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023, p. 3).

Para este estudo, todavia, optou-se por utilizar um formulário com questões abertas, do tipo discursiva, para apreender as percepções dos alunos que vivenciam ou vivenciaram a formação em editoria durante suas trajetórias acadêmicas no PPGE/UECE. Afinal, no que se refere à escolha de formulários, Gil (2008, p. 121) destaca que essa técnica nos possibilita “[...] obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado” de um grupo amplo e diverso de pessoas.

Elaboraram-se quatro perguntas por intermédio da ferramenta Google Formulários, que tratavam sobre a experiência em editoria científica, direcionadas para discentes e ex-discentes de cursos de pós-graduação em Educação. A opção pelo uso dessa ferramenta se deu pela facilidade do seu manuseio, da divulgação do instrumento entre os possíveis participantes e da adequação ao objetivo da pesquisa. No Google Formulários, após a elaboração das perguntas, as pesquisadoras enviaram aos participantes o instrumento de coleta através de um *link*, que pôde ser acessado e respondido em computadores ou dispositivos móveis, como celulares e *tablets*, desde que conectados à internet.

As perguntas a serem respondidas pelos participantes foram as seguintes: “Como começou a sua experiência em editoria científica?”; “Você trabalhou de forma remunerada ou voluntária?”, “Quais foram as contribuições do trabalho na editoria científica para a sua formação?”; e “Qual o lado negativo desse trabalho?”.

Como critério de inclusão dos participantes da pesquisa, foi considerado o fato de o participante ter sido ou ainda ser aluno do PPGE/UECE e ter atuado durante a pós-graduação na editoria científica. Todos os participantes que atuaram em editoria e se disponibilizaram a colaborar com o estudo foram incluídos e tiveram acesso (eletronicamente) ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com o qual foram informados sobre o objetivo da pesquisa, a forma de participação, os riscos e ausência de benefícios e a possibilidade de desistência a qualquer momento. Ademais, teve-se o compromisso com o anonimato, o que levou a substituir os nomes dos colaboradores por “Participante 1, 2, 3, 4, 5”.

O formulário com as perguntas foi divulgado em grupos do PPGE/UECE, na primeira semana de agosto de 2025. Apesar da divulgação e considerando os critérios estabelecidos, teve-se um retorno de apenas cinco participantes. Compreende-se que, pela natureza qualitativa da pesquisa, que não intui fazer generalizações, as informações coletadas pelos cinco colaboradores foram bastante ricas para refletir sobre a formação, com suas lacunas e contribuições, para estimular a atuação desses sujeitos no processo de editoração científica.

## **O processo formativo como editor científico durante a pós-graduação**

Como já citado anteriormente, as atividades relacionadas à editoria científica nas universidades brasileiras costumam ser desempenhadas por professores

ligados a grupos de estudos e a programas de pós-graduação, na maioria das vezes de forma voluntária e sem formação prévia adequada.

O editor, responsável pelo gerenciamento de todo o processo de produção editorial de uma revista científica, contudo, ainda carece de ambientes de formação e atualização profissionais [...]. Pode-se mesmo afirmar que são praticamente inexistentes as oportunidades e espaços de formação de editores, tanto no âmbito de graduação como de pós-graduação. [...]. Não há uma formação específica profissional para o editor de revistas científicas, função normalmente ocupada por pesquisadores da área sem a necessária formação técnica para promover ou coordenar processos editoriais como um todo (Gomes, 2010, p. 57).

Apesar de haver pouca formação em editoria científica no Brasil, cumpre pontuar a opção formativa oferecida pela Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC Brasil) ao lançar o programa “ABEC Educação”, uma plataforma com cursos direcionados à formação de editores científicos via Moodle, na modalidade a distância e assíncrona. Após a conclusão de 360 horas de cursos distribuídas em três trilhas de aprendizagem, o aluno sai com a certificação ABEC Brasil de editor científico<sup>2</sup>. A ABEC Brasil afirma ter por objetivo “[...] suprir a lacuna que existe no mercado educacional brasileiro na formação específica de editores científicos” (ABEC Brasil, 2025), entretanto, apesar de importante, essa

---

2 Para mais informações sobre o programa ABEC Educação, consultar: <https://www.abecbrasil.org.br/programa-abec-educacao/>.

iniciativa tem sua limitação por se tratar de um programa pago, não acessível a parte considerável da população, especialmente, no caso de não associados.

Cumpra mencionar que as instituições de ensino superior (IES) estimularam a criação e a manutenção de periódicos induzidos pela Capes, quem avalia os programas de pós-graduação do Brasil. A Capes considera crucial a existência de periódicos por acreditar que esses veículos contribuem para o reconhecimento e a qualidade do programa. Nessa direção, tanto para suprir a necessidade de periódicos antigos como para os emergentes, foi necessário mobilizar profissionais para atuar com a editoria científica. Muitos desses profissionais são docentes que assumem a responsabilidade na editoria científica sem formação específica, seja com o objetivo de melhorar o currículo acadêmico, obter conhecimento e experiência na área, receber reconhecimento pelos pares, seja por necessidade e carência dos programas de pós-graduação de mão de obra para conduzir os processos editoriais de suas revistas.

Discussões sobre a parca valorização do editor científico, bem como dos avaliadores de artigos, levaram, inclusive, a Capes a incluir nas fichas de avaliação de programas acadêmicos e profissionais, a exemplo da área de Educação no quadriênio 2025-2028, pontuação para a atuação dos docentes em periódicos científicos na avaliação do programa, regulamentando que a participação dos docentes em “[...] comissões editoriais de periódicos acadêmicos consolidados e a atuação como pareceristas de periódicos acadêmicos consolidados da

área” contam para a formulação da nota do programa (Brasil, 2025). No mesmo sentido de reconhecer e estimular a atividade editorial, ser editor de revista científica também conta ponto para a aquisição de bolsa de produtividade no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

De acordo com Meadow (1999, p. 82), “[...] a motivação dos pesquisadores pode, analogamente, ser analisada em termos tanto do indivíduo (fatores psicológicos) quanto da comunidade de pesquisa (fatores sociológicos)”, ou seja, tanto considerando as motivações pessoais, de aprendizado, de realização, quanto as motivações sociais, como destaque profissional e reconhecimento pelos pares, as quais podem influenciar essa tomada de decisão.

Criar e manter um periódico dentro do que as agências de fomento exigem para que ele seja reconhecido como consolidado não é tarefa fácil; o editor precisa dedicar várias horas semanais para desenvolver um trabalho qualificado. Para isso, precisa adquirir conhecimentos acerca de créditos de autoria, metadados, indexação, marcação XML, licenças, verificação de similaridades, políticas de ética, internacionalização, impacto, *preprints*, disponibilidade de dados, dentre tantos outros.

O contato com a escrita e com a divulgação do conhecimento é prática comum entre os professores dos programas de pós-graduação do Brasil, todavia “[...] a demanda por publicação exige que alunos e professores se tornem simultaneamente leitores, autores e avaliadores envolvidos no fluxo editorial científico” (Werlang;

Blattmann, 2022, p. 83). Assim, muitos docentes acabam por se envolver no processo da editoração científica e recrutam alunos de mestrado e doutorado para colaborar com as inúmeras tarefas imbricadas no fazer editorial.

Foi justamente diante da necessidade de colaboração na editoria de revistas científicas vinculadas ao PPGE/UECE que um grupo de pesquisa, denominado “Práticas Educativas, Memórias e Oralidades”, optou por incentivar e investir na formação de alunos pós-graduandos para o trabalho na seara da editoria científica, e esse caso formativo tornou-se o objeto de estudo desta pesquisa.

Sobre os fatores que motivam os alunos a se envolverem no processo de editoração científica e iniciarem a atuação em editoração científica, o Participante 1 relatou sua experiência:

Minha experiência em editoria científica iniciou-se durante o mestrado, quando passei a estudar o fluxograma dos processos editoriais ao submeter um artigo. Posteriormente, recebi o convite de um grupo de pesquisa, cujo líder era editor-chefe da revista da qual eu fazia parte na época, para integrar o comitê editorial. Ele destacou que estava precisando de novos membros para agilizar o fluxo editorial.

Essa situação não foi diferente para os demais participantes, todos foram selecionados previamente pela editora-chefe e receberam convites personalizados, aceitando de pronto aprender, ainda que, por vezes, receosos com o acúmulo de atividades acadêmicas.

O convite para formar mestrandos para atuarem de maneira prática na editoria científica visava a resolver dois problemas: 1) capacitar novos pesquisadores para atuarem na função, possibilitando que os periódicos tivessem mão de obra suficiente para atuar nas revistas, agilizando e qualificando o fluxo editorial; 2) ampliar a compreensão discente sobre a escrita qualificada, sobre a publicação em periódicos consolidados e sobre o fluxo editorial. Afinal, escrever com qualidade é condição essencial para ter um artigo aceito em boa revista, saber eleger revistas consolidadas é fulcral para conseguir maior impacto e pontuação na avaliação dos produtos produzidos e conhecer o fluxo editorial torna mais fácil não apenas acompanhar o processo avaliativo, mas também adequar os textos ao foco, ao escopo, às normas da revista e aos requisitos solicitados.

É importante ressaltar que o fluxo editorial é composto por várias etapas, desde a submissão à publicação com o preenchimento correto dos metadados, passando por análise de similaridade para descartar plágios, a avaliação do escrito, as correções solicitadas, a edição e a editoração. Conhecer esse fluxo por dentro do processo – não apenas como autor, mas como editor – possibilita maior maturidade na confecção de bons manuscritos e na produção da ciência de maneira mais ética e comprometida (Fialho; Nascimento; Neves, 2024).

A agilidade no fluxo editorial depende da disponibilidade de tempo de todos os envolvidos no processo (autores, editores e avaliadores), e isso, muitas vezes, faz com que esse seja um processo demorado. Para um dos

participantes, a demora no retorno das avaliações foi o principal aspecto negativo elencado em sua experiência na editoria científica.

Sem dúvidas, é a indisponibilidade de muitos avaliadores na concessão de pareceres, tendo em vista que a avaliação de manuscritos se constitui em um trabalho voluntário, o que demanda de muita persistência da parte da equipe editorial para garantir que o processo caminhe em tempo hábil (Participante 2).

Não diferente da atividade realizada pela editora e pelos alunos de pós-graduação, o trabalho de avaliação por pares dos artigos se constitui como uma atividade voluntária, dessa maneira, muitos pesquisadores, possivelmente com outras demandas profissionais, recusavam-se a colaborar. Inclusive, como todos os entrevistados deste estudo afirmaram ter trabalhado de forma voluntária, esse foi um dos aspectos apresentados como negativo pelo Participante 1:

Um dos aspectos negativos desse trabalho é a precarização envolvida, uma vez que a atuação na editoria científica costuma ser voluntária e não remunerada, o que pode gerar sobrecarga sem uma compensação adequada. Além disso, a falta de reconhecimento institucional e suporte pode dificultar a continuidade e a valorização desse trabalho.

De acordo com Packer (2014, p. 316), a falta de reconhecimento é um dos entraves apresentados durante o exercício da editoria científica:

As funções de editor-chefe e editores associados, embora acrescentem prestígio aos pesquisadores, não são reconhecidas formalmente nos sistemas de avaliação e é mínimo o número dos que são devidamente remunerados.

Como afirma Dewey (1979, p. 72), “[...] quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as consequências”. Apesar do sofrimento pela ausência de remuneração financeira, todos os participantes ressaltaram que a principal contribuição da experiência vivenciada foi a oportunidade de aprendizado. Eles afirmaram ter melhorado a escrita científica após terem contato com o processo avaliativo dos periódicos, adquirido maior segurança para disseminarem suas pesquisas, além conhecimentos editoriais importantes que, sem a experiência formativa, não seriam possíveis. Em outros termos, ao triar os textos de outros autores, os discentes amadureceram a sua própria escrita, ao identificarem o que se configurava como um texto adequado ou inadequado para ser publicado no portal de periódicos em que atuavam.

A atuação na editoria científica contribuiu significativamente para minha formação acadêmica e profissional. Proporcionou-me uma compreensão aprofundada dos fluxos e critérios dos processos editoriais, aprimorou minha capacidade de análise crítica de artigos científicos e fortaleceu minhas habilidades de revisão de textos, formação e adequação às normas técnicas. Além disso, ampliou minha rede de contatos acadêmicos,

favorecendo trocas de experiências e oportunidades de colaboração em pesquisas e publicações (Participante 1).

Compreender como funciona o processo de editoração de um periódico e os caminhos da publicação de um artigo desde a sua submissão até a publicação final (Participante 2).

Em linhas gerais, foi uma oportunidade de eu exercitar na prática o que vim aprendendo de forma teórica durante a graduação e a pós-graduação, bem como de aprender com a temática, escrita e o estilo dos autores, uma forma de conhecer formas outras que não aquelas com que eu estava acostumado a apresentar as minhas ideias (Participante 3).

Contribuição no sentido de desenvolvimento do meu olhar crítico sobre escritas de trabalhos, tanto em relação às temáticas, novas discussões e necessidades com relação à estrutura de trabalhos científicos (Participante 4).

Observou-se que a colaboração com a equipe editorial dos periódicos acarretou aprendizados técnicos que iam desde o preenchimento adequado dos metadados da submissão até a formação e normalização, contudo o mais importante enfatizado foi a ampliação do olhar crítico sobre a qualidade de um artigo científico, conhecendo outros estilos de escrita e aprimorando a própria revisão textual.

Além do amadurecimento da própria escrita, os entrevistados revelaram o aprendizado técnico que

tiveram enquanto atuaram na editoração científica. Essa consciência da complexidade do processo de editoração científica colabora para a formação de profissionais qualificados para continuarem atuando na área. Para Silva e Hadle (2023, p. 81), “[...] é importante preparar futuros editores e avaliadores qualificados para garantir a continuidade e excelência das publicações científicas no Brasil”.

Na questão sobre as lacunas da formação em editoria científica, dois entrevistados afirmaram não enxergar pontos negativos no exercício da atividade. Eles destacaram a atividade como uma possibilidade de aprendizagem única e relevante, afinal, nesse processo de interação com os processos, os discentes aprendem sobre suas práticas e sobre a configuração dessas editorias, aspectos importantes especialmente para quem pretende seguir a vida acadêmica e continuar produzindo e disseminando conhecimento. Como ressalta Becker (2000, p. 25):

[...] o conhecimento [...] é construído, na sua forma e no seu conteúdo, por um processo de interação radical entre o sujeito e o meio, processo ativado pela ação do sujeito, mas de forma nenhuma independente da estimulação do meio.

E os colaboradores tinham a oportunidade de viver não apenas a teoria, mas pôr em prática os conhecimentos aprendidos.

Apesar da importante contribuição da atuação em editorias científicas para a formação dos discentes da pós-graduação, é importante atentarmos para o desafio mencionado pelo Participante 4, que destacou a

grande responsabilidade envolvida no processo como algo negativo: “Trabalho com prazos, grandes demandas e responsabilidades: conferência de similaridade, divulgação de trabalhos de impacto e contato com autores renomados”. O relato explicita que, apesar da reconhecida aprendizagem adquirida, as responsabilidades aumentam, tornando a jornada na pós-graduação mais árdua.

A partir do exposto, foi possível discutir aspectos importantes da atuação de discentes da pós-graduação em periódicos científicos, abrindo caminhos para outras iniciativas formativas nessa direção, bem como para estimular jovens pesquisadores nesse campo de atuação e cocriar outras experiências em moldes semelhantes ou distintos, objetivando a colaboração formativa.

## **Considerações finais**

Este estudo discutiu como a experiência em editoria científica pode colaborar para a formação de discentes da pós-graduação a partir de uma pesquisa exploratória qualitativa, do tipo estudo de caso, com discentes e ex-discentes que atuam (ou atuaram) na editoração de periódicos científicos ligados ao PPGE/UECE.

Partiu-se de uma breve contextualização acerca da editoria científica no Brasil, mostrando que a ampliação dos programas de pós-graduação e da produção científica no país, somada ao estímulo de órgãos de fomento como a Capes e o CNPq, gerou um aumento significativo na criação de revistas científicas, exigindo profissionais para assumirem a função de editores. Estes são

majoritariamente professores pesquisadores, vinculados a programas de pós-graduação, que já exercem atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou gestão.

A atuação editorial vem sendo feita, na maioria das vezes, de forma voluntária e sem formação adequada, adquirida paulatinamente no próprio exercício da função. Assim, os professores pesquisadores acumulam o trabalho na editoria científica com suas demais atribuições, o que resulta, em muitos casos, na sobrecarga desses profissionais e na ausência de apoio institucional e de mão obra de apoio para o exercício editorial.

Ensinar alunos de pós-graduação para atuarem nas mais diversas funções da editoria científica pode colaborar para uma melhor formação dos discentes, contribuindo, consecutivamente, para o amadurecimento do processo de escrita e para o incentivo à produção do conhecimento com mais ética, compromisso e qualidade.

A pesquisa mostrou que os alunos de pós-graduação envolvidos em atividades editoriais começaram a atuar a partir de convites personalizados de seus orientadores ou de editores, de maneira voluntária. Para eles, o convite foi uma oportunidade de melhoria do seu processo de escrita, além da possibilidade de conhecer o funcionamento de um periódico científico e compreender todas as etapas do fluxo editorial.

As principais dificuldades encontradas no exercício da atividade editorial pelos discentes foram a indisponibilidade dos avaliadores, a ausência de remuneração e o acréscimo de responsabilidades envolvidas durante o curso *stricto sensu*.

Sugere-se alçar possibilidades outras de programas, projetos e iniciativas de formação de novos editores, de maneira aberta e democrática, envolvendo de forma sistemática os alunos de pós-graduação e reconhecendo de maneira adequada a contribuição deles dentro do processo editorial.

Por fim, destaca-se que os periódicos científicos abertos são importantes espaços de formação e de divulgação do conhecimento científico, de relevância incontestável para a democratização do conhecimento especializado. Nesta senda, é necessário sanar as muitas lacunas no que se refere às práticas editoriais predatórias nos periódicos acadêmicos no Brasil, para as quais uma boa formação editorial é necessária e urgente.

## Referências

ABEC. *Programa ABEC Brasil*. Botucatu: ABEC, 2025. Disponível em: <https://moodle.abecbrasil.org.br/>. Acesso em: 13 ago. 2025.

BECKER, F. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BIZELLI, J. L. Desafios para a avaliação e a sustentabilidade da editoria científica em Educação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 125, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/jVr8ttBjkGzFdB4sSDjzYfy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. *Brasil publicou quase 157 mil artigos em 2023*. Brasília, DF: Capes, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/brasil-publicou-quase-157-mil-artigos-em-2023>. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. *Ficha de avaliação e anexos*: ficha publicada em 17/12/19 e atualizada em 29/01/2025 quanto à avaliação 2021-2024. Brasília, DF: Capes, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colégio-de-humanidades/ciencias-humanas/educacao>. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. *OJS2*. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/ibict/pt-br/assuntos/tecnologias-para-a-informacao/ojs2>. Acesso em: 10 jan. 2026.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. Tradução de G. Rangel e A. Teixeira. São Paulo: Companhia Nacional, 1979.

DIAS, C. G. S. Perfil dos portais de periódicos científicos das instituições de ensino superior públicas brasileiras. *Transinformação*, Campinas, v. 37, e2513844, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/23180889202537e2513844>.

DOMINGUES, R. S.; CASSARO, C. V.; SANTOS, L. D.; NUNES, H. R. C.; SIMIONATO, J. S.; SHINTAKU, M.; FERREIRA JUNIOR, R. S.; BARRAVIERA, B. Evolução histórica do Fator de Impacto (FI) na base Web of Science (WoS) dos periódicos do Brasil entre 2008 e 2018. *Ciência da*

*Informação em Revista*, Maceió, v. 7, n. esp., p. 1-9, 2020. DOI: <https://doi.org/10.28998/cirev.%y701-09>.

FELIPE, A. A. C.; GÓES, N. O. Bases indexadoras e seu papel dentro da comunicação científica. *Múltiplos Olhares em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 14, p. 1-17, 2024. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-6658.2024.51460>. Disponível em: <https://periodicos-des.cecom.ufmg.br/index.php/moci/article/view/51460/45556>. Acesso em: 15 ago. 2025.

FIALHO, L. M. F. Ensino em perspectivas: a experiência de elaboração coletiva de um periódico científico. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, Fortaleza, v. 3, n. 2, e324555, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2.4555>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4555>. Acesso em: 15 ago. 2025.

FIALHO, L. M. F.; NASCIMENTO, K. A. S.; NEVES, V. N. S. Integridade e ética na pesquisa educacional: uma revisão integrativa (2019-2023). *Roteiro*, Chapecó, v. 49, n. 1, p. 7, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v49.34733>.

FIALHO, L. M. F.; NEVES, V. N. S.; FREIRE, V. C. C. Índice de citação: um estudo de caso sobre o periódico Ensino em Perspectivas. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, Fortaleza, v. 3, n. 3, e335576, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i3.5576>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5576>. Acesso em: 15 ago. 2025.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, M. C. Considerações acerca dos primeiros periódicos científicos brasileiros. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 35, n. 3, p. 54-66, 2006. Disponível em: 97022014000200002&script=sci\_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 ago. 2025.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, I. M. A.; FLORES, N. M. A divulgação científica nas mãos do pesquisador. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; ROSA, F. (org.). *Produção e difusão de ciência na cibercultura: narrativas em múltiplos olhares*. Ilhéus: Editus, 2018. p. 107-116. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fc27h/pdf/porto-9788574555249-10.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2025.

GOMES, V. P. O editor de revista científica: desafios da prática e da formação. *Informação & Informação*, Londrina, v. 15, n. 1, p. 147-172, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/RRqQp5h4xm5FSn7dSK99gTG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2025.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação.

*Revista Ibero Americana de Estudos em Educação*, Araquara, v. 18, e023141, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>.

MEADOWS, A. J. *A comunicação científica*. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1999.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, I. C.; MASSARANI, L. Aspectos históricos da divulgação científica no Brasil. In: MASSARANI, L.; MOREIRA, I. C.; BRITO, F. (org.). *Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002. p. 43-64.

NASCIMENTO, K. A. S.; FIALHO, L. M. F.; BRANDENBURG, C. Índice h5 e i10 do Google Scholar: um estudo de caso. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, Fortaleza, v. 3, n. 1, e314204, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i1.4204>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4204>. Acesso em: 15 ago. 2025.

PACKER, A. L. A eclosão dos periódicos do Brasil e cenários para o seu porvir. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 301-323, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SANTOS, C. M. Os primeiros passos da pós-graduação no Brasil: a questão da dependência. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 37, p. 479-492, 2002.

SBPC. 80% da pesquisa no Brasil está ligada a programas de pós-graduação. *Portal SBPCNet*, São Paulo, 2018.

SBPC. Produção científica brasileira cai pelo segundo ano consecutivo. *Portal SBPCNet*, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://portal.sbpcnet.org.br/noticias/producao-cientifica-brasileira-cai-pelo-segundo-ano-consecutivo/>. Acesso em: 12 ago. 2025.

SILVA, E. L.; HADLE, O. H. Envolvendo alunos da pós-graduação na editoria científica. In: ABEC Meeting, 7., 2023, Foz do Iguaçu. *Anais* [...]. Botucatu: ABEC Brasil, 2024. Disponível em: [https://www1.abecbrasil.org.br/painel/uploads/www/eventos/00070/21-11-Workshop-Eli\\_Oriana.pdf](https://www1.abecbrasil.org.br/painel/uploads/www/eventos/00070/21-11-Workshop-Eli_Oriana.pdf). Acesso em: 13 ago. 2025.

WERLANG, E.; BLATTMANN, U. Aporte institucional das Instituições de Ensino Superior aos editores de periódicos científicos. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 27, n. 4, p. 81-107, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/TyVTc69ZMSwHH7z7hb-nfgJs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2025.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## **13 TURISMO EDUCACIONAL COMO INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-000-8/cap13>

### **KARLA JULIANA PINHEIRO MELO**

Doutoranda em Turismo pela Universidade de Santiago de Compostela (USC). Professora da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE).

E-mail: [karlajulianapm@gmail.com](mailto:karlajulianapm@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9282-1951>

### **FRANCISCO EDMAR PEREIRA NETO**

Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

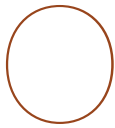
E-mail: [edmar.pereira@uece.br](mailto:edmar.pereira@uece.br)

### **JAKSON RENNER RODRIGUES SOARES**

Professor da Universidade da Coruña (UDC), Espanha.

E-mail: [jakson.soares@udc.es](mailto:jakson.soares@udc.es)

## Introdução



presente capítulo tem como objetivo apresentar uma reflexão crítica sobre o turismo educacional como prática inovadora no ensino superior, a partir da experiência de formação no mestrado profissional em Gestão de Negócios Turísticos pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), que oportunizou a fundação da empresa de intercâmbio TE&A – Turismo Educacional e Aprendizagem em 2018, um negócio idealizado por uma pesquisadora aluna do mestrado em associação com seu orientador. Com atuação no Ceará, envolvendo profissionais e alunos da UECE, a empresa propôs-se a articular vivências de aprendizagem com roteiros turísticos formativos, integrando teoria e prática em experiências educacionais fora da sala de aula tradicional.

O turismo educacional, conforme discutem Costa e Ferreira (2008), é definido pela realização de viagens motivadas por estudos estruturados pedagogicamente de acordo com necessidades específicas de aprendizado, sem perder o componente lúdico e recreativo. Mais do que uma atividade complementar, essa prática tem

se constituído como estratégia metodológica relevante para o desenvolvimento de competências acadêmicas, socioemocionais e culturais. Dessa forma, insere-se de maneira significativa no debate sobre inovações pedagógicas, principalmente no contexto do ensino superior, marcado por exigências de interdisciplinaridade, contextualização e engajamento dos estudantes com os territórios, como é o caso dos estudantes do mestrado descrito.

Ao tratar do turismo como ferramenta didática, o presente capítulo dialoga com perspectivas críticas que defendem a construção de metodologias ativas e transformadoras, conforme propõem autores como Demo (2000) e Moraes (1997), ao evidenciar a importância de experiências que extrapolam o ensino bancário (Freire, 1987). Logo, o turismo educacional surge como alternativa potente, contribuindo para uma formação integral e crítica dos estudantes universitários, podendo ser aplicado a qualquer área de formação. Esse processo está alinhado com a pedagogia problematizadora de Freire (1987), que entende a educação como prática da liberdade e defende que a aprendizagem deve partir da realidade concreta dos sujeitos, estimulando a reflexão crítica e a ação transformadora sobre o mundo.

Este relato parte da experiência concreta de transformar teoria em prática, quando, a partir do conhecimento adquirido pela aluna por meio das várias disciplinas no curso do mestrado, juntamente com a experiência e conhecimento de seu orientador, surgiu a empresa TE&A, ou seja, um empreendimento prático, resultante do conhecimento teórico acerca das diversas abordagens

que envolvem a gestão de negócios turísticos. Apesar de a empresa se encontrar atualmente inoperante, ela foi uma consequência positiva da existência do mestrado e permitiu vivências profundamente significativas em cidades espanholas, incluindo atividades de campo, encontros com comunidades locais, oficinas e visitas técnicas, sempre integradas aos conteúdos acadêmicos.

Importa destacar que, sendo a empresa fruto do mestrado, esta consolidou uma disciplina de intercâmbio para o curso, a qual foi chamada de Módulo Internacional, o que fortaleceu a prática do turismo educacional, assim como a qualidade do curso. Além de apresentar essa trajetória e seus fundamentos pedagógicos, o texto busca problematizar os desafios enfrentados para a consolidação dessa proposta, com destaque para questões institucionais, operacionais e político-econômicas.

O texto está estruturado da seguinte forma: na seção de *Método*, são descritos os caminhos de construção e sistematização do relato de experiência; em *Discussão*, apresenta-se uma análise reflexiva sobre a proposta da TE&A à luz da literatura e das vivências realizadas; e, por fim, em *Considerações finais*, são apontadas contribuições do turismo educacional como inovação pedagógica, além de sugestões para a sua incorporação nas práticas do ensino superior.

## **Método**

Este capítulo foi construído com base na sistematização da experiência vivida com a empresa TE&A,

concebida em 2018 a partir de uma parceria entre pesquisadora e orientador no mestrado profissional em Gestão de Negócios Turísticos da UECE. A empresa, que resultou de um projeto de internacionalização do curso, propôs como missão central articular propostas de roteiros formativos com intencionalidade pedagógica, voltados a estudantes do ensino superior em diferentes áreas do conhecimento.

O método adotado consiste em um relato de experiência com enfoque reflexivo e analítico, ancorado em procedimentos de natureza qualitativa. A produção deste texto fundamenta-se na vivência direta da autora como sócia-fundadora, gestora e guia de diversas ações realizadas pela TE&A, assim como na revisão de documentos institucionais, registros fotográficos, memoriais de viagem, materiais pedagógicos e observações informais colhidas durante o desenvolvimento das atividades.

A sistematização da experiência foi orientada por três etapas principais:

1. *Recuperação histórica e documental da trajetória da TE&A*, desde o surgimento de sua ideia em uma disciplina do curso até a interrupção de suas atividades, com base em arquivos pessoais e institucionais;
2. *Revisão bibliográfica dirigida*, com foco em autores que tratam de turismo educacional, metodologias ativas, pedagogia do território e inovação no ensino superior;

3. *Construção de categorias reflexivas*, que permitiram interpretar os sentidos, os limites e as contribuições da prática vivida. As categorias são frutos da interlocução entre os objetivos pedagógicos da empresa e os referenciais teóricos selecionados.

Compreende-se que o relato de experiência não se configura como uma investigação científica nos moldes tradicionais da pesquisa empírica, mas, ao se constituir como narrativa fundamentada e crítica, contribui para o amadurecimento do debate acadêmico sobre o turismo educacional como estratégia inovadora no contexto universitário. Segundo Domingos (2016), os relatos reflexivos cumprem papel relevante na produção de conhecimento prático-científico, especialmente quando abordam experiências com potencial de replicabilidade e impacto na formação discente.

### **TE&A e a pedagogia do território: experiências formativas na Europa**

A proposta pedagógica do projeto TE&A está fundamentada na concepção de que os territórios são espaços vivos de formação e produção de conhecimento. Essa abordagem dialoga com o conceito de *pedagogia do território*, que compreende o espaço como uma instância educativa e identitária, capaz de mediar processos formativos situados e transformadores (Kraus; Egler; Costa, 2017). Trata-se de uma pedagogia que considera o

lugar como campo de experiências, em que o saber acadêmico é potencializado por se encontrar com os saberes locais, favorecendo uma aprendizagem contextualizada, crítica e comprometida com a realidade (Moraes, 1997).

A TE&A foi estruturada para que seu modelo de atuação por meio de roteiros pedagógicos integrassem componentes curriculares de cursos do ensino superior com vivências em campo, com foco em destinos internacionais. As experiências promovidas pela empresa foram planejadas com base em três pilares: (1) articulação com os conteúdos acadêmicos, (2) diálogo com os contextos locais e (3) formação de estudantes para a atuação cidadã e profissional crítica.

O primeiro projeto desenvolvido pela TE&A ocorreu em 2019. Foi um intercâmbio internacional realizado a partir da parceria da UECE com a Universidade de Castilla-La Mancha, situada em Toledo (Espanha), por meio do programa “ESTO – Espanhol em Toledo”, o qual oferece um curso de verão para a imersão na cultura e língua espanhola com foco no turismo educacional, envolvendo atividades práticas, visitas técnicas, conferências e momentos de intercâmbio cultural entre estudantes de diversos países, professores e demais profissionais espanhóis.

A programação do intercâmbio contou com 80 horas letivas para todos os níveis de espanhol com as aulas ocorrendo no centro histórico de Toledo, o que possibilitou uma experiência de turismo educacional inesquecível, pois, além das aulas, o intercâmbio incluiu visitas a iniciativas de desenvolvimento turístico, como o passeio no trem turístico de Toledo, ao Complexo de San Pedro

Mártir – Madre de Dios, da Universidade de Castilla La Mancha (UCLM), à Catedral Primaz de Toledo, à Mesquita do Cristo de la Luz e Escola de Tradutores de Toledo, à Sinagoga de Santa María la Blanca, ao Museu Sefardita, ao Mosteiro de Juan de los Reyes, atividade dinâmica no museu El Greco, além do percurso noturno por Toledo, que remete aos tempos medievais com apresentações de espadachins e momentos com a dança flamenco. Todos os espaços culturais trazem uma infinidade de informações milenares e a cada experiência é possível absorver conhecimento histórico e se sentir como parte dos nativos daquele local.

Além de Toledo, foi possível conhecer ainda espaços turísticos de localidades próximas, como é o caso de Valsain (Segóvia) e Serra de Gredos (Ávila), tudo imensamente encantador e de uma aprendizagem indescritível. Além de adquirir conhecimento em parques naturais, também foi possível conhecer os empreendimentos educacionais, como universidades locais que funcionam onde antes era um convento, por exemplo, o que representou uma imersão na cultura histórica na cidade medieval de Toledo.

No ambiente de sala de aula, foram realizadas dinâmicas de reflexão em grupo, oficinas e momentos de avaliação formativa acerca dos espaços visitados, enquanto se aprendia e praticava a língua espanhola. A proposta integrou teoria e prática, aproximando todos os estudantes da realidade concreta do turismo educacional.

A metodologia adotada nos roteiros incluía *briefing* prévio sobre o território, mediação durante as

atividades com uso de guias de observação e momentos de socialização e análise crítica posterior, promovendo uma experiência reflexiva e integradora. Os participantes foram incentivados a produzir relatórios com base nas vivências, reforçando o compromisso com a aprendizagem ativa e transformadora.

As experiências vividas permitiram ao mestrado em Gestão de Negócios Turísticos da UECE, por meio da TE&A, validar uma proposta de inovação pedagógica baseada na imersão territorial como dispositivo de ensino-aprendizagem, aproximando o ensino superior das realidades internacionais. Além disso, revelaram o potencial da articulação entre academia e setor turístico como estratégia de formação crítica e transdisciplinar.

Além do intercâmbio realizado com a Universidade de Castilla-La Mancha, a TE&A organizou, também em 2019, o Programa Módulo Internacional de Gestão de Negócios Turísticos, uma iniciativa fruto da parceria da UECE com a Universidade de Santiago de Compostela (USC). Voltado para estudantes e profissionais do turismo, o programa reuniu 30 participantes e aconteceu entre os dias 14 e 18 de outubro de 2019, com duração de cinco dias de atividades imersivas em algumas cidades na Galícia, região autônoma da Espanha, articulando teoria acadêmica, visitas técnicas e vivências culturais, principalmente na cidade de Santiago de Compostela, lugar que atrai peregrinos (turistas) de todo o mundo há mais de um milênio.

Com o objetivo de ampliar a compreensão dos estudantes sobre os processos de gestão no setor turístico europeu, o módulo incluiu:

- aulas e conferências ministradas por professores da USC e autoridades locais da Galícia, que, além de ocuparem as salas de aula tradicionais, ocorreram em espaços como museus, hotéis e restaurantes;
- visitas a empreendimentos turísticos de referência da região;
- momentos de intercâmbio cultural com estudantes espanhóis da USC;
- experiências gastronômicas e discussões sobre hospitalidade, sustentabilidade e inovação.

A TE&A atuou como intermediadora do processo formativo, cuidando da organização logística, curadoria pedagógica dos conteúdos e suporte aos participantes. O contrato firmado com os estudantes detalhou os serviços prestados, como matrícula na universidade, hospedagem, alimentação parcial, visitas técnicas e assessoria em toda a jornada da mobilidade acadêmica dos 30 participantes.

Essa ação contribuiu não apenas para a internacionalização da formação dos estudantes brasileiros, mas também reforçou o papel da TE&A como produto do mestrado da UECE, sendo promotora de experiências de turismo educacional alinhadas às demandas da educação superior contemporânea, tais como a internacionalização do currículo, a vivência prática dos conteúdos e o desenvolvimento de competências interculturais.

A realização desses intercâmbios internacionais sinaliza um amadurecimento da proposta pedagógica

do referido curso de mestrado, que soube articular as exigências acadêmicas às necessidades logísticas, legais e operacionais do turismo internacional, a partir de um empreendimento oriundo dele. Isso envolveu, por exemplo, mediação com universidades estrangeiras, contratos formalizados com universidades e com os estudantes e estruturação de roteiros formativos com objetivos claramente definidos e alinhados aos cursos de origem dos participantes.

Ao valorizar os territórios como ambientes vivos de aprendizagem, essas ações acadêmicas demonstram como o turismo educacional pode constituir-se em metodologia ativa, colaborativa e crítica, contribuindo para a formação de sujeitos globalmente conectados e localmente comprometidos.

### **Turismo educacional: uma inovação do turismo pedagógico**

O turismo educacional tem se consolidado como uma vertente inovadora no campo da educação superior, promovendo uma aproximação entre o saber acadêmico e os territórios de aprendizagem. Trata-se de uma modalidade que envolve deslocamentos com intencionalidade pedagógica, nos quais o percurso, o lugar e as interações sociais tornam-se partes integrantes do processo formativo, que se reflete tanto no campo profissional como no pessoal.

Segundo Lima e Ludka (2022), o turismo pedagógico contribui para o desenvolvimento da consciência crítica, especialmente quando articulado à prática de

ensino em espaços reais e simbólicos. Ao inserir o estudante em diferentes contextos territoriais, cria-se um ambiente de aprendizagem experiencial, em que o conhecimento é construído com base na observação, na escuta e na reflexão situada.

Essas práticas dialogam diretamente com o uso de *metodologias ativas de aprendizagem*, cada vez mais valorizadas no ensino superior por estimularem a participação ativa dos estudantes, o trabalho em equipe e a interdisciplinaridade. Conforme Costa Junior *et al.* (2023), autores que analisam a aplicação das metodologias ativas no ensino universitário, tais estratégias se fundamentam em correntes como a aprendizagem significativa (Ausubel), a aprendizagem experiencial (Dewey), a interação social (Vygotsky) e a pedagogia libertadora de Paulo Freire — todas centradas no protagonismo discente e no vínculo com a realidade. Freire (1987) já afirmava que ninguém educa ninguém, tampouco a si mesmo, mas que os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. A prática pedagógica, nesse sentido, deve articular diálogo, vivência e criticidade. Na mesma linha de pensamento, Demo (2000) enfatiza que “aprender exige intervenção”, e, portanto, as práticas pedagógicas devem buscar o engajamento reflexivo, criativo e ético do estudante com o mundo que o cerca.

No campo do turismo, Cordeiro *et al.* (2017) propõem o uso de metodologias como o RPG (*Role-Playing Game*) para a simulação de situações complexas ligadas ao setor turístico, como os impactos ambientais da atividade em comunidades locais. Esse tipo de abordagem

amplia a capacidade de análise dos estudantes e estimula o desenvolvimento de competências emocionais e éticas.

Com base nesses referenciais, observa-se que a TE&A, enquanto fruto do mestrado, estruturou suas atividades para promover roteiros formativos que integrassem conteúdos teóricos e vivências práticas, os quais incluíam visitas técnicas a empreendimentos turísticos, oficinas com profissionais da área e comunidades locais, roteiros culturais mediados por especialistas, bem como momentos de reflexão coletiva sobre os temas abordados.

O III Congresso Iberoamericano de Turismo e Responsabilidade Social (Citurs), que seria realizado presencialmente na cidade de Fortaleza (Brasil) em 2020, passou para o formato *on-line* em virtude do advento da Covid-19 e também levou o nome da TE&A como instituição organizadora, partindo da UECE, obtendo apoio da USC e da Universidade de Coruña (UDC), além da contribuição de instituições de apoio ao desenvolvimento científico, tais como a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap), a *Revista de Ócio e Turismo* (Rotur), a *Revista Gestão e Secretariado* (GeSec), entre outras. O evento contou ainda com a colaboração do Convention Bureau (Ceará), além de diversos profissionais do turismo e áreas afins. O Citurs teve como objetivo promover o intercâmbio científico sobre o turismo educacional e ampliar a visibilidade de práticas inovadoras no campo do turismo de modo interdisciplinar, mesmo que de modo remoto.

A realização do Citurs reafirmou o caráter científico e formativo da proposta da TE&A, extrapolando o papel comercial comumente atribuído a empresas do setor turístico e posicionando-se como agente pedagógico de transformação.

A inserção de eventos como o Citurs no escopo da empresa evidencia o potencial do turismo educacional não apenas como ferramenta didática, mas como campo de produção de conhecimento, promovendo redes colaborativas entre universidade, mercado e sociedade civil. A experiência mostra que o turismo pode, sim, ser concebido como estratégia didática e como metodologia ativa de ensino superior, contribuindo para a inovação pedagógica e para a formação integral de sujeitos críticos e conscientes de sua inserção territorial.

### **Desafios para a consolidação do turismo educacional como inovação por meio da TE&A**

Apesar das evidências sobre o potencial formativo do turismo educacional e dos impactos positivos observados nas experiências promovidas pela TE&A, a consolidação dessa proposta pedagógica encontrou obstáculos consideráveis ao longo do tempo. Esses desafios se relacionam tanto com a ausência de políticas públicas estruturantes quanto com a vulnerabilidade financeira e institucional das iniciativas independentes de inovação.

Em 2020, havia-se estruturado um planejamento consistente para a continuidade e expansão das ações

da TE&A. Estavam previstas quatro edições de intercâmbios na Espanha, envolvendo parcerias com universidades locais, além da realização de um congresso internacional presencial na cidade de Fortaleza, que daria seguimento ao Citurs realizado anteriormente em outros países. As turmas estavam em processo de formação, com atividades de mobilização e organização logística já em curso.

Entretanto, a instauração da pandemia de Covid-19 interrompeu bruscamente esse ciclo de crescimento. O fechamento das fronteiras, a suspensão das atividades presenciais nas universidades e os riscos associados à mobilidade internacional inviabilizaram a concretização dos intercâmbios planejados. Como forma de manter o compromisso formativo e científico da proposta, o congresso foi reorganizado em formato remoto. Embora o evento *on-line* tenha representado uma alternativa viável e relevante, a impossibilidade de vivência territorial presencial comprometeu o eixo central metodológico da TE&A, baseado na imersão nos territórios como espaços formativos.

Além dos impactos diretos da pandemia, é necessário destacar uma das contingências mais significativas enfrentadas pelos profissionais da empresa: a necessidade de redirecionar esforços para outras atividades profissionais, visando à sustentação econômica pessoal diante da crise sanitária e financeira global. A ausência de apoio governamental específico para projetos de turismo educacional, aliada à inexistência de políticas de fomento contínuo à inovação pedagógica fora do espaço

institucional das universidades, contribuiu para a fragilidade da manutenção das ações.

As dificuldades não cessaram com o arrefecimento da pandemia. A reestruturação da economia global, a mudança nas prioridades institucionais das universidades e a intensificação das desigualdades sociais e regionais afetaram diretamente a possibilidade de retomada das atividades da TE&A nos anos seguintes. O empreendimento, embora ainda ativo juridicamente, permanece com suas ações suspensas, sem previsão concreta de retorno em curto prazo.

Essas experiências demonstram que o turismo educacional, enquanto prática inovadora e transformadora no ensino superior, necessita de um ecossistema de apoio mais sólido – incluindo políticas públicas, linhas de financiamento específicas, parcerias institucionais comprometidas e espaços de legitimação dentro das universidades. Iniciativas independentes como a TE&A, apesar de sua relevância metodológica e de seus impactos demonstrados, permanecem vulneráveis à conjuntura externa, sobretudo em contextos de crise.

Assim, é possível afirmar que a consolidação do turismo educacional como estratégia de inovação pedagógica depende não apenas da qualidade e consistência das experiências realizadas, mas também de condições estruturais que garantam sua continuidade, institucionalização e inserção nos processos curriculares formais. A trajetória da TE&A evidencia tanto as possibilidades quanto os limites dessa proposta, apontando caminhos para reflexão e ação no campo da educação superior.

## Considerações finais

O presente capítulo teve como objetivo analisar o turismo educacional como uma estratégia metodológica inovadora no contexto do ensino superior, a partir da experiência prática do mestrado porfissional em Gestão de Negócios Turísticos, por meio do empreendimento TE&A. A proposta adotada pela empresa demonstrou, por meio de diferentes ações práticas – incluindo intercâmbios internacionais, visitas técnicas, roteiros formativos e eventos acadêmicos – que os territórios podem ser apropriados como espaços pedagógicos potentes, capazes de articular teoria, prática e vivência cultural de forma integrada.

As atividades desenvolvidas pela TE&A entre 2018 e 2020 evidenciam o valor do turismo educacional como metodologia ativa e crítica, especialmente por promover a aprendizagem experiencial, a interdisciplinaridade e o protagonismo discente. Os roteiros e os programas internacionais em Toledo e na região da Galícia, ambos na Espanha, mostraram-se eficazes na aproximação entre o conhecimento acadêmico e a realidade social dos destinos, fortalecendo o compromisso com uma formação universitária mais situada, ética e reflexiva.

O capítulo também expôs os desafios enfrentados para a consolidação dessa proposta. A ausência de políticas públicas de incentivo, a instabilidade econômica dos empreendimentos autônomos e o impacto da pandemia de Covid-19 comprometeram a continuidade de projetos que já demonstravam maturidade e reconhecimento. O

redirecionamento das atividades dos sócios da empresa para a subsistência pessoal, diante do contexto de crise, revelou a fragilidade estrutural que ainda envolve iniciativas de inovação pedagógica fora do circuito tradicional das universidades.

Mesmo com a interrupção das atividades presenciais, a experiência acumulada pela TE&A deixa um legado importante para a discussão sobre práticas pedagógicas no ensino superior. Ela demonstra que é possível articular educação e turismo de forma crítica e transformadora, desde que haja intencionalidade formativa, planejamento metodológico e compromisso ético com os sujeitos e os territórios envolvidos.

Para o futuro, aponta-se a necessidade de fortalecimento institucional do turismo educacional, com a criação de editais específicos, reconhecimento formal nas diretrizes curriculares e articulação com redes nacionais e internacionais de ensino. A retomada dessas práticas exige um ambiente favorável à inovação, que valorize propostas pedagógicas integradoras, interdisciplinares e territorializadas.

Assim, a experiência aqui relatada não se encerra em si mesma, mas se coloca como ponto de partida para novas reflexões e ações. Ao reconhecer os limites enfrentados, abre-se espaço para reivindicar transformações estruturais que permitam que o turismo educacional, como prática pedagógica, deixe de ser uma exceção e passe a ocupar lugar de destaque no processo formativo universitário.

## Referências

CORDEIRO, I. J. D. *et al.* O uso do RPG como estratégia metodológica ativa no ensino de turismo. *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo*, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7911069.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2025.

COSTA, E. R. C.; FERREIRA, C. A. L. Viagem e educação: sua excelência o turismo educacional. *Estudos Turísticos*, [S. l.], 12 jul. 2008.

COSTA JÚNIOR, J. F. *et al.* Um olhar pedagógico sobre a Aprendizagem Significativa de David Ausubel. *Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, Brasília, DF, v. 5, p. 51-68, 2023.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

DOMINGOS, J. C. Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 14-30, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KRAUS, L.; EGLER, T.; COSTA, A. Educação em rede: por uma pedagogia contextualizada e imanente. *Revista Kavilando*, Medellín, v. 9, n. 1, p. 79-105, 2017.

LIMA, C. A.; LUDKA, V. M. O ensino de geografia por meio do turismo pedagógico: uma proposta para Cornélio Procópio-PR. *Geografia Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, v. 26, p. e16-e16, 2022.

MORAES, M. C. *Paradigma educacional emergente*. Campinas: Papyrus, 1997.

## **14 MENTORIA NO ENSINO DE PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: INDICATIVOS DE UMA PRÁTICA INOVADORA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-000-8/cap14>

### **ISABEL MARIA SABINO DE FARIAS**

Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [isabel.sabino@uece.br](mailto:isabel.sabino@uece.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1799-0963>

### **MÔNICA FARIAS ABUL-EL-HAJ**

Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [monica.farias@uece.br](mailto:monica.farias@uece.br)

## Introdução

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante / Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo / Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo (Raul Seixas, 1973).

**C**omo apoiar e estimular a iniciação à pesquisa no contexto da formação inicial de professores? A mentoria entre pares pode favorecer o ensinar e o aprender a pesquisar? Estas interrogações encontram-se no centro deste escrito, que objetiva refletir sobre o caráter inovador de uma experiência de mentoria com estudantes no ensino de pesquisa na graduação, ponderando sobre indícios que a identificam como uma prática pedagógica inovadora no campo do aprender e do ensinar a pesquisar na educação superior. Trata-se de uma prática formativa realizada, de modo ininterrupto, desde o semestre 2022.1, baseada na mentoria e materializada a partir do “Projeto adote um pesquisador iniciante” (PAPI) (Farias, 2021), o qual conjuga pesquisa, ensino e extensão, graduação e pós-graduação.

O PAPI é uma iniciativa voltada para apoiar a iniciação à prática da pesquisa no contexto da formação

inicial de professores, precisamente, no âmbito da licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação (CED) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A UECE é uma instituição pública, estadual e *multicampi*, com três *campi* localizados em Fortaleza, a quarta maior capital do Brasil, e oito em municípios do interior do estado do Ceará. A instituição oferta 86 cursos voltados para a formação de professores da educação básica em diversas áreas do conhecimento, entre eles a Pedagogia. Com 70 anos de funcionamento, a UECE oferece sete cursos de Pedagogia distribuídos em seus diferentes *campi*. O curso de Pedagogia do CED funciona no *campus* do Itaperi, em Fortaleza, e a experiência do PAPI se desenvolve no âmbito da disciplina Pesquisa Educacional, sob orientação de uma das autoras deste texto.

A disciplina Pesquisa Educacional compõe o leque das disciplinas obrigatórias dos cursos de Pedagogia da UECE e integra o Núcleo de Estudos Básicos, eixo “Formação em Pesquisa Educacional”. A disciplina é ministrada nos semestres finais da graduação e sua ementa contempla, além de conteúdos relacionados à epistemologia da produção do conhecimento científico, a elaboração do Projeto de Pesquisa como primeira etapa da construção da investigação científica que o estudante desenvolve como requisito necessário à conclusão do curso. A elaboração do Projeto de Pesquisa demarca, assim, a fase do planejamento inicial do processo investigativo no ensino de graduação, culminando, nos semestres seguintes, com a produção do relatório final no formato monográfico. Trata-se, portanto, de momento importante, delicado

e desafiador para o estudante de graduação na educação superior brasileira, agravando-se nos cursos de licenciaturas por receberem um público historicamente alijado da formação superior e com pouca familiaridade com o universo da linguagem e da produção acadêmica (Abu-El-Haj; Leitinho; Cardoso, 2012).

Vale observar que, nos cursos de licenciatura da UECE, em particular na Pedagogia/CED, constata-se uma retenção significativa de estudantes na disciplina de Monografia em função da dificuldade que demonstram em relação aos procedimentos da pesquisa científica. Nesses termos, estratégias formativas que favoreçam a caminhada discente em sua iniciação à pesquisa no contexto da formação inicial são primordiais, processo que ganha contornos mais definidos justamente na disciplina Pesquisa Educacional por meio do PAPI.

O componente curricular Pesquisa Educacional, ofertado como pré-requisito da disciplina de Monografia, recebe, periodicamente, uma média de 30 estudantes, alguns oriundos de outros semestres em decorrência de desistências, reprovações, etc. Grande parte deles são alunos trabalhadores ou desenvolvem, no contraturno do curso, atividade de estágio na rede escolar de Fortaleza, os quais chegam nessa disciplina com pouca experiência nos caminhos da investigação científica. Frente a essa realidade social, é comum alguns desses discentes desistirem ou optarem pelo trancamento de sua matrícula na disciplina. O PAPI foi concebido e vem sendo desenvolvido nesse contexto institucional e curricular visando a mitigar esse movimento de desistência e, ao

mesmo tempo, apoiar a construção de percursos exitosos de aprendizagem durante a inserção dos licenciandos no mundo da pesquisa.

Uma experiência que, além de sua continuidade (se encontra na 8ª edição semestral – 2022.1 a 2025.2), tem se apresentado como oportunidade ímpar de interlocução qualificada para além do tempo curricular da formação inicial, denotando indícios que, na perspectiva das autoras deste texto, caracterizam-na como uma prática inovadora, conforme se argumenta nos tópicos que seguem.

## Método

Nesta parte do texto, explicitamos, metodologicamente, o caminho que sustenta a produção e a análise dos dados discutidos neste estudo de natureza qualitativa (Ghedin; Franco, 2025), uma vez que, desde seus primeiros delineamentos, as pesquisadoras que o desenvolveram “buscam *insights*” sobre um fenômeno em contexto, em vez de percepções estatísticas (Bell, 2008). Um estudo qualitativo interpretativo porque busca compreender o fenômeno de modo contextualizado, situado, considerando o processo e significado constituído pelas pessoas nele envolvidas (Nóbrega-Therrien; Farias; Silva, 2021).

Com esteio nesse entendimento, o tema da mentoria na iniciação à pesquisa na formação inicial de professores é abordado a partir de “evidências da leitura” (Bell, 2008, p. 97), procedimento metodológico basilar deste escrito. Teoricamente, operou-se com os conceitos de inovação educacional (Correia, 1989; Farias, 2006;

Ferretti, 1980; Fullan, 1991; Garcia, 1980; Garcia; Farias, 2005; Gonzalez; Escudero, 1987; Navarro, 2000; Sebarroja, 2002), mentoria (Farias; Costa, 2025; Orland-Barak, 2016) e ensino e pesquisa na formação de professores (Abu-El-Haj; Leitinho; Cardoso, 2012; André, 2001, 2006, 2016; Freire, 1989; Lüdke, 2001; Severino, 2009). Recorreu-se ainda a produções bibliográficas – publicadas em periódicos e de circulação restrita – sobre a experiência formativa do PAPI, conforme detalhado no Quadro 1.

**Quadro 1** – Produções sobre o PAPI

<b>Título</b>	<b>Autoria/ano</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo</b>
Projeto Adote um Pesquisador Iniciante (PAPI). Projeto de apoio à iniciação à pesquisa no contexto da disciplina Pesquisa Educacional do curso de Pedagogia	Isabel Maria Sabino de Farias	2021	Mímeo (circulação restrita)
Iniciação à pesquisa em contexto de formação inicial de professores: apontamentos sobre uma experiência	Isabel Maria Sabino de Farias, Lyanna Lourdes Lima Leal e Samily Oliveira Maia	2022	Artigo – Revista PEMO
Resolução nº 4.900/2023 – Aprova a institucionalização do projeto de extensão PAPI	UECE/CEPE	2023	Resolução
Projeto de extensão PAPI	Isabel Maria Sabino de Farias	2023	Mímeo (circulação restrita)
Adote um pesquisador iniciante: experiência de mentoria na iniciação à pesquisa na formação inicial de professores	Isabel Maria Sabino de Farias	2023	Proposta submetida à 13ª edição do Prêmio Rubens Murillo Marques, da Fundação Carlos Chagas (FCC)
Mentoria na formação de professores: pesquisas e experiências	Isabel Maria Sabino de Farias e Sandy Lima Costa	2025	Livro

Fonte: Organizado com base nos dados disponíveis no Educas/UECE (2025).

Apoiada nesses materiais bibliográficos, a análise qualitativa, como destacado anteriormente, buscou *insights* sobre uma prática formativa que surgiu da preocupação e necessidade de desenvolver uma estratégia didática que favorecesse a aprendizagem de estudantes em diferentes momentos de sua trajetória de formação na universidade. Assim, ao olhar para a experiência do PAPI, ao mesmo tempo que se registrou sua materialidade, também se objetivou demarcar traços indicativos de seu caráter pedagógico inovador.

### **Ideias estruturantes: inovação, iniciação à pesquisa e mentoria**

Quando é factível falar de inovação? O que define algo como inovador? A que nos referimos quando falamos em inovação pedagógica? Questões como essas permeiam um debate antigo no campo da Educação, sobretudo das suas políticas e práticas. No cenário nacional, um estudo icônico dessa discussão é a obra *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas* (1980), coletânea organizada por Walter Esteves Garcia que reúne autores de referência nessa seara. Interlocutores ibéricos como Ana Benavente (1999), João Alberto Correia (1989), Jaume Carbonell Sebarroja (2001) e Manuel Rivas Navarro (2000), ao lado do canadense Michael Fullan (1991), também circulam com expressiva visibilidade entre nós.

O construto inovação não é de fácil definição, pois refere-se a uma ação complexa e exigente que pressupõe

o desenvolvimento de capacidades cognitivas e inventivas para fazer frente a uma situação desafiadora. Ainda que assim seja, esse construto apresenta marcadores peculiares: intencionalidade, relatividade da novidade e interioridade (Farias, 2006).

Nenhuma inovação educacional é despreziosa. A toda e qualquer inovação educacional subjaz um fim que a impulsiona, justifica e valida, que é a intenção de mudar a prática educativa. Ou seja, a expectativa de modificação, de geração de mudança, apresenta-se como característica central em uma inovação educacional.

A inovação educacional é intencionalmente deliberada e conduzida com a finalidade de incorporar algo novo que resulte em melhoria no âmbito da instituição, em suas estruturas e processos, visando ao êxito de sua função social (Farias, 2006, p. 55).

O PAPI traz essa marca, pois sua emergência foi provocada pelo desafio pedagógico de apoiar estudantes da licenciatura em Pedagogia no processo de aprender a pesquisar no âmbito do ensino da pesquisa em Educação. Seu desenho visa fundamentalmente a fomentar uma situação distinta da até então existente em relação ao ensino e à aprendizagem da pesquisa, tornando menos tensa e mais significativa a vivência dessa experiência curricular na formação inicial dos licenciandos da Pedagogia.

A referência a algo novo, à noção de novidade, é intrínseca ao conceito de inovação. Com efeito, a associação do termo a essa ideia se sobressai nos estudos sobre o assunto (Correia, 1989; Fullan, 1991; Garcia, 1980;

Gonzalez; Escudero, 1987, entre outros). Tal compreensão, contudo, não significa que o novo se reporta a algo inédito, a uma invenção original porque é de primeira mão, pois a ideia de novo também pode se referir a algo que já tem uso corrente em outro lugar (Farias, 2006). As inovações são novas ou originais no lugar em que elas são incorporadas, asseveram Havelock e Huberman (1980), compreensão que reconhece que o componente de novidade de uma inovação comporta um sentido relativo, referenciado a algo existente que a incorpora, visando a modificá-lo. É, portanto, no interior de um dado contexto que uma inovação educacional pode ser considerada como novidade, uma vez que pretende modificar algo em uma dada direção considerada melhor.

Os três marcadores peculiares a uma inovação educacional acima tematizados, ao olharmos para o PAPI, instigam-nos a explicitar que essa iniciativa foi movida pela pretensão de favorecer a construção de percursos exitosos na aprendizagem da prática científica de produção de conhecimento em Educação; que a mentoria é uma prática formativa potente e bastante recorrente em várias áreas da formação profissional de nível superior, de modo que, mesmo não sendo algo genuíno e original, seu uso ainda é pouco difundido no campo da Formação de Professores, condensando um sentido relativo de novidade; e também que a adoção da mentoria com estudantes na licenciatura, mais precisamente na Pedagogia ofertada pelo CED, é uma ação nova nesse contexto, ainda que essa estratégia seja utilizada em outras frentes de formação na instituição. Enfim, o PAPI dialoga

com os três marcadores que especificam uma inovação educacional.

O conceito de inovação, nesses termos, deve ser compreendido “[...] como estratégias que expressam dinâmicas explícitas com a intenção de alterar ideias, concepções, conteúdos e práticas em uma direção renovadora à existente” (Farias, 2006, p. 57). Ou, ainda, recorrendo a Sebarroja (2002, p. 20), como:

[...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que trata de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas.

Arrimado nessas formulações, o conceito de inovação educacional pressupõe ruptura com o já constituído; pressupõe um processo planejado e controlado desde a sua implementação (Goldberg, 1980), sempre tendo em vista a perspectiva de melhora projetada<sup>1</sup>. O PAPI é uma estratégia projetada e realizada com o fito de tornar significativo o aprendizado sobre pesquisa científica e, principalmente, apoiar a construção de percursos exitosos por parte de pesquisadores que estavam vivendo sua primeira inserção na pesquisa científica, na expectativa de romper com o círculo vicioso de desistência e evasão na disciplina Pesquisa Educacional.

---

1 Ferretti (1980, p. 56-57), ao abordar a questão da inovação na perspectiva pedagógica, tendo em vista que o conceito de inovação educacional pressupõe gerar mudanças visando a produzir melhorias, adverte que: “Melhoria é um termo carregado de conotações valorativas. Implica a passagem de um estado anterior, considerado menos desejável, para um posterior, considerado mais atraente em função de fins especificados”.

Uma inovação educacional pode configurar-se em dois tipos: a) inovação externamente induzida; b) inovação internamente gerada (Navarro, 2000). O primeiro é caracterizado pela introdução e adoção, em um dado contexto, de algo existente fora dela, em geral tendo o Estado como principal agente indutor. Diretrizes curriculares, programas e equipamentos são manifestações desse tipo de inovação educacional. O Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) é um exemplo de inovação externamente induzida. O segundo contempla ações concebidas e desenvolvidas pelos próprios envolvidos no processo, portanto, interessados em enfrentar desafios vivenciados. São ações que visam a atender a necessidades internas, por isso são centradas no contexto em foco. O PAPI é uma ação desse tipo, pois foi concebido e desenvolvido por professores e estudantes preocupados com as dificuldades encontradas por discentes durante a inserção no mundo da pesquisa.

O caráter pedagógico de uma inovação, traduzido pela expressão inovação pedagógica, faz referência à concepção de Educação que orienta o processo inovador pretendido, devendo ser adotada como parâmetro para analisá-la (Ferretti, 1980). Uma inovação pedagógica incide sobre aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem visando a gerar valor a esses processos numa perspectiva renovada. Nessa direção, a inovação pedagógica focaliza aspectos diversos da prática educativa, em particular, a organização curricular, os métodos e técnicas de ensino, os materiais didáticos e a tecnologia educacional, a relação professor-aluno e avaliação do processo ensino e de aprendizagem, entre tantos outros aspectos. Ao

implementar uma dinâmica curricular diferenciada de apoio e acompanhamento personalizado dos estudantes por meio da mentoria, o PAPI proporciona uma oportunidade ímpar de interlocução qualificada e ampliada para além do tempo curricular da formação em sala de aula. Além disso, recorre a procedimentos e recursos tecnológicos diversificados (WhatsApp, chamadas de vídeo, *drive*, *e-mail*, busca de fontes em plataformas digitais, ligação telefônica, ferramentas *on-line* de escrita compartilhada, entre outros) (Pereira; Santos; Barbosa, 2025), possibilitando uma interação ativa e que atende aos ritmos e disponibilidade de tempo dos discentes. Alinha-se, por conseguinte, ao caráter de ação pedagógica acima aludido.

Até aqui, procuramos evidenciar o que entendemos como inovação educacional e, a partir dos elementos teóricos destacados, associá-los à experiência do PAPI, exercício pelo qual fomos compondo um mapa dos indícios que consideramos caracterizá-lo como uma prática pedagógica inovadora no campo do aprender e do ensinar a pesquisar na educação superior. Este inventário, numa perspectiva de síntese, prossigue no próximo tópico.

### **PAPI: um mapa dos marcadores de uma prática formativa inovadora**

Nesta parte, que fecha as reflexões deste texto, destacamos seis pontos que realçam o caráter inovador do PAPI, a saber: a) uma ação assentada no trabalho colaborativo; b) uma ação provocada pelo desafio pedagógico

de ensinar a pesquisar; c) uma ação formativa engajada; d) uma ação necessária à aprendizagem da docência; e) uma ação fortalecedora da formação para a docência de pós-graduandos; e f) uma ação replicável e inventiva.

### ***Uma ação assentada no trabalho colaborativo***

O PAPI é uma ação baseada na mentoria com estudantes (Orland-Barak, 2016), portanto, no trabalho colaborativo entre pares, precisamente, estudantes da pós-graduação em Educação (doutorandos e mestrandos), que atuam como mentores, e estudantes da graduação, licenciandos em Pedagogia, mentorandos em situação de iniciação à pesquisa. Uma experiência que parte do pressuposto de que ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo (Freire, 1989), perspectiva basilar a uma formação pautada na colaboração. A mentoria é uma estratégia formativa assentada numa relação empática e colaborativa entre pares; ela se define como um processo de aprendizagem mútuo entre pares numa perspectiva dialógica voltada para a emancipação. Envolve, pois, uma relação horizontal, bidimensional e dialógica entre mentor e mentorando, na qual ambos aprendem e se desenvolvem profissionalmente numa relação de mutualidade.

### ***Uma ação provocada pelo desafio pedagógico de ensinar a pesquisar***

A pesquisa é um conhecimento primordial à formação profissional docente. No campo da Formação de

Professores, estudos seminais demarcam esse debate (André, 2001, 2006; Demo, 1994; Lüdke, 2001), evidenciando sua centralidade para um “novo desenvolvimento profissional”, orientado para uma perspectiva crítico-reflexiva de formação, na qual o professor seja capaz de se debruçar sobre o seu trabalho profissional, problematizá-lo e compreendê-lo situadamente, gerando elementos de inteligibilidade que oriente a tomada de decisão e a reorganização de sua prática (André, 2016). Esse entendimento permeia o desenho do PAPI, que foi provocado pelo desafio pedagógico de apoiar estudantes da licenciatura em Pedagogia no processo de aprender a pesquisar. Um desafio que não é desprezível, pois a maioria dos estudantes que chega à universidade, em especial na licenciatura, apresenta pouco ou nenhum conhecimento e inserção na prática da produção do conhecimento pela via da pesquisa.

Ante esse desafio, dois questionamentos foram decisivos no delineamento do PAPI: como apoiar a iniciação à pesquisa de licenciandos que estão dando os primeiros passos no mundo da pesquisa? Pesquisadores iniciados (doutorandos e mestrandos) podem favorecer a aprendizagem de licenciandos em sua iniciação científica durante a formação inicial? Tais questões ancoraram a concepção, execução e avaliação dessa experiência formativa que integra pesquisa, ensino e extensão (UECE, 2023) e é baseada na mentoria como estratégia de apoio à iniciação à pesquisa no ensino de graduação (Farias; Leal; Maia, 2022).

### *Uma ação formativa engajada*

O termo “engajado” remete à ideia de participação colaborativa, envolvida e comprometida, qualidades fulcrais em uma relação empática entre pares, tal como uma ação de mentoria pressupõe. No PAPI, estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), precisamente mestrandos e doutorandos, bem como professores que integram o grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), atuam como pesquisadores mentores. Eles desenvolvem uma ação de apoio dirigida a licenciandos em situação de inserção no mundo da pesquisa matriculados na disciplina Pesquisa Educacional, ofertada no turno matutino, no curso de Pedagogia. Cabe a esses pesquisadores mentores apoiarem o licenciando na elaboração do Projeto de Pesquisa, trabalho acadêmico requerido como requisito final para a conclusão dessa disciplina. Este apoio se materializa em conversas e escutas atentas sobre o objeto de estudo, esclarecimento de dúvidas acerca da elaboração desse instrumento de planejamento da pesquisa, consultas rápidas, sugestões de leitura e discussões de texto sobre o tema de interesse, leitura das produções textuais dos alunos relacionadas aos diferentes elementos de sua proposta investigativa, entre outras orientações que se fizerem necessárias (Farias; Leal; Maia, 2022). No PAPI, o pesquisador mentor é como uma ponte, compartilha a tarefa de apoiar os primeiros

passos do graduando na constituição de seus conhecimentos profissionais sobre a produção do conhecimento pela via da pesquisa científica.

### *Uma ação necessária à aprendizagem da docência*

Parte-se da premissa de que ninguém nasce professor; aprende-se a ser professor, o que significa, em última instância, que formar professores significa dotá-los de condições profissionais que os habilitem a lidar com as situações peculiares do seu trabalho, o que se concretiza por meio de processo de ensino voltado para a aquisição de conhecimentos necessários a esse exercício. Um desses conhecimentos é a pesquisa, pois o professor não é um mero transmissor de conhecimento, mas sim alguém que medeia o processo de conhecer (ou, se preferirmos, de aprender) de outras pessoas. Isso implica reconhecer que o professor, independentemente do nível ou modalidade em que atua, lida diretamente com o conhecimento e necessita compreender como se conhece, ou seja, como se produz conhecimento. Tal entendimento sustenta o argumento de que a relação ensino e pesquisa é dimensão indissociável da aprendizagem (Severino, 2009). Ou seja, o reconhecimento da pesquisa como instrumento de ensino e conteúdo de aprendizagem da formação reforça a pertinência desse componente na formação inicial de professores, em particular do pedagogo, profissional cujo trabalho é complexo e lida diretamente com o conhecimento socialmente acumulado no contexto do ensino e da mediação da aprendizagem de outras pessoas,

“que-fazer” que se encontram um no corpo do outro (Freire, 1989), unidade que firma a pesquisa como constitutiva do processo formativo docente, pois imprescindível ao contínuo movimento de aprender a ensinar.

O PAPI inova ao fomentar nos discentes o interesse pela pesquisa como componente desenvolvimental de sua docência e da profissão, alinhando-se à perspectiva de uma formação crítica de professores voltada para o desenvolvimento de sua autonomia profissional.

### ***Uma ação fortalecedora da formação para a docência de pós-graduandos***

Embora se pressuponha que um pesquisador esteja preparado para ensinar e, principalmente, orientar quando ingressa na docência universitária, isso nem sempre ocorre. Com efeito, os estudantes da pós-graduação *stricto sensu*, âmbito legalmente reconhecido como lócus da formação de professores para a educação superior no contexto brasileiro (Lei nº 9.394/1996, artigo 62), ressentem-se da pouca ou nenhuma formação para o exercício da docência, uma vez que seu foco é formar o pesquisador. Na contramão dessa tendência, o PAPI inova ao assegurar a mestrandos e doutorandos a oportunidade de ampliar e/ou consolidar conhecimentos profissionais voltados para a docência por meio da vivência da prática da orientação de pesquisa a discentes da graduação (Freitas; Oliveira; Gurgel, 2025).

Com efeito, a inserção na mentoria de licenciandos em Pedagogia, além da retomada de estudos sobre

a pesquisa científica em Educação – pois mestrandos e doutorandos participam de formação coordenada pela docente responsável pela disciplina de Pesquisa Educacional –, permite a esses pós-graduandos a imersão no aprender a ensinar a pesquisar mediante o apoio e o acompanhamento personalizado do licenciando na fase do planejamento da pesquisa. Sob esse crivo, a atividade da mentoria por eles realizada fomenta aprendizagens relacionadas ao exercício da docência universitária, em particular no que se refere a uma ação basilar: a prática da orientação (Nepomuceno; Sales; Melo, 2025). Estabelecer uma relação empática, desenvolver capacidade de escuta e de respeito com o outro, organizar uma agenda de acompanhamento, identificar e adotar estratégias e recursos didáticos e tecnológicos que potencializem a interação com o aprendiz, entre outros aspectos, são algumas dessas aprendizagens constituídas a partir da vivência como mentor no PAPI. Tais indicativos evidenciam a fertilidade dessa experiência formativa, reforçando seu caráter de inovação pedagógica que também favorece o aprender a ensinar por parte de pesquisadores em formação na pós-graduação *stricto sensu*.

### ***Uma ação replicável e inventiva***

O PAPI nasceu da necessidade de incrementar a aprendizagem da pesquisa no contexto da formação inicial de professores em uma universidade pública, caracterizando-se, portanto, como uma inovação internamente gerada (Farias, 2006). Seu desenho, formulado e

desenvolvido arrimado no engajamento de estudantes e professores dispostos a encontrarem uma alternativa para enfrentar o desafio de ensinar e de aprender a pesquisar, perspectiva que estabelece uma ruptura contundente com o trabalho individualizado, massivo e transmissivo ao recorrer à mentoria entre pares, reinventa as possibilidades de iniciação à pesquisa na graduação. Reinventa ao oportunizar a emergência de um *espaço-tempo* de iniciação científica “casado” curricularmente com o que acontece na sala de aula da disciplina Pesquisa Educacional, materializado para além desse contexto e tempo.

No PAPI, os discentes têm autonomia para pensarem temas e objetos de estudo de seu interesse para elaborarem seus projetos de pesquisa, contando com o suporte da professora regente dessa disciplina, de suas próprias experiências acadêmicas e do diálogo com os pesquisadores mentores (mestrandos e doutorandos). Uma prática inovadora de articular ensino e pesquisa, graduação e pós-graduação, institucionalizada como projeto de extensão (Resolução UECE/CEPE nº 4.900/2023). A configuração do PAPI é replicável do ponto de vista pedagógico, ético e institucional.

## Considerações finais

Considera-se o projeto PAPI como uma prática formativa inovadora (Farias, 2006), pois estabelece ruptura com pressupostos e práticas consolidadas no processo de ensino e de aprendizagem na pedagogia universitária:

do ensino transmissivo ao ensino mediado pela pesquisa; da ênfase na memorização à prática formativa orientada para a reflexividade; da primazia do teórico à articulação teoria e prática; do individualismo à aprendizagem profissional colaborativa entre pares. Seu desenho e concretização foi e é intencionalmente deliberado e conduzido com a finalidade de incorporar algo novo que resulte em melhoria na aprendizagem dos licenciandos em relação à prática científica da produção do conhecimento.

Ao chegar à sua oitava edição (semestre 2022.1 a 2025.2), o desenho didático-metodológico do PAPI, baseado na mentoria, firma-se como estratégia que potencializa o processo de ensino e de aprendizagem dos licenciandos em relação aos conteúdos e práticas da pesquisa em Educação durante a formação inicial em Pedagogia, minimizando tensões, dificuldades e angústias vivenciadas por esses pesquisadores iniciantes na fase do planejamento da pesquisa, precisamente na elaboração do Projeto de Pesquisa no decurso da disciplina Pesquisa Educacional.

Nessa direção, compreende-se e assume-se a mentoria como processo colaborativo de construção de conhecimento entre pares numa perspectiva crítico-reflexiva, numa articulação que promove aprendizagens mutuamente, visto que discentes e pesquisadores mentores compartilham e aprofundam seus conhecimentos e vivências no campo do fazer científico. A mentoria movimenta uma postura acolhedora e comprometida com o outro, em um processo de ensino comprometido com a aprendizagem dos estudantes nas dimensões técnica,

política, ética e humana e, notadamente, com a construção de percursos formativos mais significativos.

Os aspectos elucidados ao longo do texto sobre o PAPI realçam essa ação como significativa para a formação acadêmica dos licenciandos, propiciando uma aproximação mais segura com a pesquisa científica, potencializando múltiplas formas de “fazer pesquisa” no contexto universitário, sobretudo a partir dessa relação dialógica entre os pares. Uma prática que também inova ao propiciar aos pós-graduandos vivenciarem experiência ímpar de aprendizagem da docência, numa simbiose dialética, uma vez que o pesquisador mentor também experimenta situação intensa de aprendizagem profissional sobre o ensinar a pesquisar. Um círculo virtuoso de experiências formadoras e decisivas na aprendizagem de licenciandos – futuros professores da Educação Básica – e de pós-graduandos – pesquisadores mentores iniciando ainda sua inserção no mundo da docência. Uma prática inovadora por ousar pensar diferente e renovar o modo de ensinar e aprender a pesquisar, tal como nos provocam os versos da canção “Metamorfose ambulante”, de Raul Seixas.

## Referências

ABU-EL-HAJ, M. F.; LEITINHO, M. C.; CARDOSO, N. S. O ensino com pesquisa: contextualização e reflexões metodológicas. In: FARIAS, I. M. S.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; CARVALHO, A. D. F. *Diálogos sobre a formação de professores*. Teresina: UFPI, 2012. p. 21-31.

ANDRÉ, M. E. D. A. Ensinar a pesquisar... Como e para quê?. In: ENDIPE, 2006, Recife. *Anais* [...]. Recife: Endipe, 2006. p. 221-234.

ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2016. p. 17-34.

ANDRÉ, M. E. D. A. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papyrus, 2001.

BELL, J. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em Educação, Saúde e Ciências Sociais*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENAVENTE, A. *Escola, professoras e processos de mudança*. 2. ed. Lisboa: Horizonte, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

CORREIA, J. A. *Inovação pedagógica e formação de professores*. 2. ed. Rio Tinto: ASA, 1989.

DEMO, P. *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FARIAS, I. M. S. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília, DF: Liber, 2006.

FARIAS, I. M. S. *Projeto Adote um Pesquisador Iniciante (PAPI)*. Projeto de apoio à iniciação à pesquisa no contexto da disciplina Pesquisa Educacional do curso de Pedagogia. Fortaleza: UECE/CED/EDUCAS, 2021. Mímeo.

FARIAS, I. M. S. *Projeto Adote um Pesquisador Iniciante (PAPI)*. Projeto de extensão aprovado pela Resolução UECE/CEPE nº 4.900/2023. Fortaleza: UECE/PROEX, 2023. Mímeo.

FARIAS, I. M. S.; COSTA, S. I. (org.). *Mentoria na formação de professores: pesquisas e experiências*. Fortaleza: Impreço, 2025.

FARIAS, I. M. S.; LEAL, L. L. L.; MAIA, S. O. Iniciação à pesquisa em contexto de formação inicial de professores: apontamentos sobre uma experiência. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, Fortaleza, v. 4, e49281-e49281, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/9281>. Acesso em: 28 jan. 2025.

FERRETTI, J. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, W. E. *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980. p. 55-82.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, T. M.; OLIVEIRA, E. A.; GURGEL, I. C. Aprender a orientar mentorando pesquisadores(as) iniciantes. In: FARIAS, I. M. S.; COSTA, S. I. (org.). *Mentoria na formação de professores: pesquisas e experiências*. Fortaleza: Imprepe, 2025. p. 107-130.

FULLAN, M. *The new meaning of educational change*. 2. ed. London: Cassel Educational, 1991.

GARCIA, W. E. *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.

GARCIA, W. E.; FARIAS, I. M. S. Estado, política educacional e inovação pedagógica. *O Público e o Privado*, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 61-74, 2005.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em Educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2025.

GOLDBERG, M. A. A. Inovação educacional: a saga de sua definição. In: GARCIA, W. (org.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1980. p. 183-194.

GONZALEZ, M. T.; ESCUDERO, J. M. *Innovación educativa: teorías y proceso de desarrollo*. Barcelona: Humanitas, 1987.

HAVELOCK, R. G.; HUBERMAN, A. M. *Innovación y problemas de la educación*. Paris: Unesco-OIE, 1980.

LÜDKE, M. (coord.). *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001.

NAVARRO, M. R. *Innovación educativa: teorías, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis, 2000.

NEPOMUCENO, A. P.; SALES, M. J. F. S.; MELO, I. O. Fazer-se mentora no ensinar a pesquisar: uma experiência formadora. In: FARIAS, I. M. S.; COSTA, S. I. (org.). *Mentoria na formação de professores: pesquisas e experiências*. Fortaleza: Imprece, 2025. p. 131-153.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; FARIAS, I. M. S.; SILVA, S. P. Abordagens quantitativas e qualitativas na pesquisa em Educação: velhas e novas mediações e compreensões. In: NUNES, J. B. C.; FARIAS, I. M. S.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. (org.). *Pesquisa científica para iniciantes: retomando o debate*. Fortaleza: EdUECE, 2021. p. 49-66.

ORLAND-BARAK, L. Mentoring. In: LOUGHRAN, J.; HAMILTON, M. L. (org.). *International handbook of teacher education*. 2. ed. Alemanha: Springer, 2016. p. 105-142.

PEREIRA, C. C.; SANTOS, G. D.; BARBOSA, T. C. L. Ferramentas digitais no processo de mentoria com estudantes na iniciação à pesquisa. In: FARIAS, I. M. S.; COSTA, S. I. (org.). *Mentoria na formação de professores: pesquisas e experiências*. Fortaleza: Imprece, 2025. p. 172-196.

SEBARROJA, J. C. El profesorado y la innovación educativa. In: SACRISTÁN, J. G. (org.). *Los retos de la enseñanza pública*. Madrid: Universidad Internacional de la Andalucía/Educaciones Akal, 2001. p. 11-26.

SEVERINO, A. J. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (org.). *Pedagogia universitária*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009. p. 129-146.

UECE. *Resolução nº 4900/2023 – CEPE, de 25 de agosto de 2023*. Aprova a institucionalização no projeto que indica. Fortaleza: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual do Ceará, 2023. Disponível em: <https://www.uece.br/wp-content/uploads/2024/02/RES-4900-CEPE-1.pdf>. Acesso em: 1º mar. 2025.

## **15 FORMAÇÃO EM PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-000-8/cap15>

### **ANTÔNIO GERMANO MAGALHÃES JUNIOR**

Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [germano.junior@uece.br](mailto:germano.junior@uece.br)

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0988-4207>

### **MARIA DE LOURDES DA SILVA NETA**

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

E-mail: [lourdes.neta@ifce.edu.br](mailto:lourdes.neta@ifce.edu.br)

### **FLORESCÊNCIO LUIS TUMBO**

Professor da Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique.

E-mail: [florescencio.tumbo@uem.mz](mailto:florescencio.tumbo@uem.mz) ou [florestumbo@gmail.com](mailto:florestumbo@gmail.com)

### **JOSÉ AIRTON DE FREITAS PONTES JUNIOR**

Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [jose.airton@uece.br](mailto:jose.airton@uece.br)

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2045-2461>

## Aspectos introdutórios

**R**elatar uma experiência é tarefa que requer escolhas para possibilitar fazer compreender o que aconteceu, seus significados para quem participou e reflexões para os leitores e melhorias para outros momentos. O objetivo é realizar uma descrição, procurando ser sistemática e detalhada, de uma atividade formativa que já vem ocorrendo em cinco anos consecutivos, sendo que, inicialmente, ocorria uma vez a cada semestre e atualmente realizada anualmente. A escritura está constituída descrevendo o contexto de criação, planejamento, execução e resultados alcançados da referida formação. Durante o desenvolver da escritura, serão constituídas discussões teóricas que podem possibilitar melhor refletir sobre a importância de uma formação permanente e continuada para professores do ensino superior.

O ensino superior, na contemporaneidade, enfrenta o desafio de se manter relevante em um mundo em constante e acelerada transformação. A rápida mudança e atualização de informações e conhecimentos, as inovações tecnológicas e as mudanças nos perfis de

estudantes exigem que os professores estejam em um processo permanente e contínuo de aprendizado. Por isso, a formação não é apenas uma opção, mas uma necessidade fundamental para possibilitar a qualidade do ensino e a eficácia da prática docente.

As descobertas científicas e os avanços em diversas áreas do saber ocorrem em um ritmo sem precedentes. A importância de o professor se manter em formação na área de atuação, não apenas para transmitir informações precisas, mas para incentivar a pesquisa e o pensamento crítico em seus estudantes, é fator primordial em um mundo em transformações rápidas e um conhecimento em constante questionamento. Pelas características da organização do ensino superior no Brasil, a docência, muitas vezes, é isolada e solitária. A participação em palestras, cursos, *workshops* e seminários pode criar oportunidades para as trocas de experiências, o estabelecimento de redes de contato e as reflexões sobre a própria prática.

A formação deve ser encarada como uma necessidade inadiável. Ela pode sustentar a qualidade do ensino, promove a inovação *andragógica* e tecnológica e forma os professores para os desafios cotidianos. Ao investir na formação permanente e continuada de seus docentes, as instituições de ensino superior não apenas podem melhorar a formação de seus estudantes, mas se posicionam como possibilitadores na formação de pessoas que, exercitando a autonomia, possam construir um mundo melhor. Por isso, Garcia (1999) reforça a necessidade de formação contínua do professor, de

preferência uma formação localizada e contextualizada, em função das dificuldades formativas identificadas.

O planejamento pedagógico, como um ato de intencionalidade, é o ponto de partida para qualquer prática docente bem-sucedida. Paralelamente, a avaliação da aprendizagem deixou de ser um mero instrumento de mensuração e classificação para se tornar uma ferramenta pedagógica ou andragógica crucial (Luckesi, 1986; Magalhães Junior, 2015).

Na sequência do parágrafo precedente, Tumbo e Pontes Junior (2024) partilham e discutem técnicas de avaliação formativa que valorizam os processos de ensino-aprendizagem em detrimento das práticas psicométricas da avaliação para as aprendizagens. Os autores destacam a autoavaliação, avaliação por pares e diário de aprendizagem como excelentes técnicas de acompanhamento e monitorização do processo de aprendizagem do aluno, bem como para retroalimentar os educadores/professores no melhoramento das estratégias diagnósticas, intervenção psicopedagógica e acompanhamento permanente do ensino-aprendizagem.

A avaliação precisa ser realizada como um processo contínuo e formativo, cujo objetivo é diagnosticar as dificuldades dos estudantes e fornecer *feedback* construtivo para aprimorar o aprendizado, buscando auxiliar no processo de autorregulação da aprendizagem e autonomia dos educandos. No processo formativo docente relatado nesta escritura, a integração entre planejamento e avaliação é, portanto, o fator de centralidade e execução das atividades realizadas. Os atos de planejar e avaliar são

essenciais para a organização metodológica do trabalho docente como constituintes da sequência de ações didáticas da atividade docente no ensino superior (Lima, 2018).

A docência contemporânea lida com as situações efêmeras que ocorrem no contexto mundial, nacional, regional ou local, transpondo os muros das instituições, uma vez que essas dimensões em algumas circunstâncias estão imbricadas; fatos que pareciam distantes, seja por espaço ou tempo, acontecem com muita rapidez, fazendo emergir a necessidade de outros conhecimentos, demonstrando que os contextos estão interconectados e carecem de alterações curriculares de acordo com as exigências sociais.

Na conjuntura de mudanças constantes, modificam-se os processos de ensinar e aprender, em que cabe ao docente ir além dos aspectos apreendidos no decorrer da formação, atentando para a necessidade de redimensionamento dos processos formativos, transpondo a cultura de transmissão de informações para a mediação de conhecimento, levando em consideração o contexto no qual os estudantes estão inseridos, da comunidade institucional e do mundo do trabalho.

A docência universitária não é apenas sobre o que se sabe, mas sobre como se planeja e se ensina, a escolha das estratégias metodológicas e como se avalia. Ao formar os professores para planejar com intencionalidade e avaliar com uma perspectiva, seja ela diagnóstica, formativa ou somativa, as instituições de ensino superior possibilitam um processo educacional mais significativo, alinhado com as demandas do século XXI.

Neste contexto, Fernandes (2020) alerta que a avaliação no âmbito das suas tipologias/modalidades (diagnóstica, somativa, formativa e aferida) deve privilegiar a função ou intenção de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, em função das dificuldades identificadas, assim as estratégias psicopedagógicas de avaliação estão harmonizadas com os elementos diagnosticados. Esta colocação desafia os professores e estudantes a assumirem novas práticas avaliativas, isto é, alinhamento entre os procedimentos de ensino-aprendizagem e avaliação, evitando surpresas manifestadas no desejo de querer avaliar algo não partilhado durante as sessões/aulas ou na planificação da disciplina/contrato de aprendizagem.

### **Descrição da experiência formativa: discussão**

Refletindo sobre o contexto contemporâneo, o ensino superior, o ato de planejar e avaliar e a formação de professores, o grupo de pesquisa Filhos de Clio decidiu intervir com uma prática formativa. O contexto que motivou a criação de um curso, intitulado “Planejamento e avaliação na formação de professores”, está diretamente relacionado ao lócus em que é realizado. O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), que é reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com nota 5, está constituído de dois cursos acadêmicos na modalidade presencial: mestrado, com duração regular de 24 meses, e doutorado, com duração de 48 meses. Desde o ingresso de sua primeira turma, em 2004, quando existia apenas o curso de mestrado, sua atuação

sempre esteve estreitamente vinculada ao desafio da melhoria da educação. A formação de professores é a área de concentração relatada no projeto político-pedagógico do PPGE/UECE:

[...] enfatizando estudos sobre a formação inicial e continuada como eixo para o qual convergem o desenvolvimento profissional, a constituição da identidade docente e a valorização da docência como atividade intelectual, crítica e reflexiva no contexto das políticas de educação básica e superior.

Acreditamos ser necessário apresentar não somente a instituição promotora, mas aqueles que possibilitaram a criação do referido curso, relacionando com o contexto e lócus apresentados. Um professor e uma professora, pesquisadores e formadores de professores, membros do colegiado de um programa de mestrado e doutorado com área de concentração em formação de professores, professores de cursos de licenciatura em instituições públicas de ensino superior, compreenderam que a docência vai além de ministrar disciplinas contidas na matriz curricular dos cursos em que estão inseridos, mas deveriam proporcionar uma formação que estivesse aberta ao estudante de graduação, pós-graduação, professores em exercício profissional e todos que possam estar interessados na temática apresentada. Uma formação possibilitada a diferentes sujeitos, com formações, experiências profissionais e de vida diversificadas, relatando o que sabem e fazem, refletindo experiências de outros que estão em formação e em atividades semelhantes, de modo que possam melhorar

suas práticas profissionais de forma reflexiva. A ideia sempre esteve envolta na perspectiva de uma formação coletiva e colaborativa, trocando experiências, ensinando e aprendendo.

Os dois professores/criadores da referida formação pertencem a um grupo de pesquisa nomeado de Filhos de Clio, ou filhos da memória, em referência à musa da memória na mitologia grega. Este grupo objetiva pesquisar e formar pessoas, tendo como lócus o ensino superior. O grupo Filhos de Clio foi criado em 2010, tendo como características e lema:

Os Filhos de Clio são uma confraria de pesquisadores e estudiosos na área de educação que objetivam aprimorar os conhecimentos, intervir na sociedade e ajudar a todos que querem melhorar a educação. Possuímos como princípio primeiro e único 'Ajudar a quem queira melhorar a educação'. A ajuda se constitui em estudar, produzir e orientar a todos que solicitam o auxílio dos Filhos de Clio. Não é uma ação de piedade ou benevolência, mas de compromisso com uma sociedade melhor (Filhos de Clio, s.d.).

Concordamos com aqueles que afirmam que parece mais uma confraria do que um grupo de pesquisa, mas resolvemos ser assim. Temos um escudo desenvolvido por um especialista em heráldica, que, através das linhas e cores, conta a história da criação do grupo e seus objetivos. Nascemos assim, com intenções definidas e desafios a serem transpassados.

Quando resolvemos criar a formação, motivo desta escritura, não queríamos somente proporcionar mais

uma atividade acadêmica para os que estivessem interessados em aprimorar seus conhecimentos e práticas no planejamento e avaliação no ensino superior, mas queríamos exercitar, conjuntamente com aqueles que pertenciam aos Filhos de Clío, uma oportunidade de discutir uma formação para professores, planejar todas as etapas, escolher e criar materiais, participar não somente realizando a feitura/elaboração, mas que estivessem presentes na execução como sujeitos formadores que ensinam e aprendem, sempre com o compromisso de exercício de uma formação centrada nos princípios da aprendizagem colaborativa (Pereira, 2018).

A formação é oferecida em formato de disciplina do PPGE/UECE para estudantes da pós-graduação e como curso para professores ou outros interessados. Apresenta como ementa:

Aspectos históricos do planejamento e da avaliação educacional. Importância do planejamento e a avaliação na formação do educador. O processo de ensino. Elaboração e análise de planos e projetos de ensino. O Programa, o Projeto e o Plano. Avaliação de ensino e aprendizagem. Dispositivos didáticos para o planejamento do ensino e a relação entre planejamento e avaliação. A avaliação como elemento de pesquisa da prática pedagógica. Elaboração de processo e instrumentos de avaliação.

Os objetivos de aprendizagem estão definidos como:

Compreender, numa perspectiva histórica, as relações teóricas e práticas dos modelos e processos de planejamento e avaliação do ensino;

Estabelecer relação entre planejamento e avaliação; Conhecer os modelos de Planos, Programas e Projetos; Identificar os conceitos e usos do planejamento e da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem; Apresentar as abordagens metodológicas do planejamento e avaliação, seus tipos, suas técnicas e instrumentos, as contribuições e limitações para o processo de formação docente; Elaborar planejamento de disciplina e instrumentos de avaliação.

O planejamento da referida formação é constituído por várias reuniões, que variam de acordo com o progresso realizado em cada uma delas na constituição do que precisa ser decidido, escolhido, reservado e tudo mais que é necessário na constituição do que chamamos de projeto de formação. Temos muito trabalho a cada novo projeto a ser realizado. Sempre existem sujeitos novos no processo e ajustes que são realizados a cada edição. Na maioria, estudantes de mestrado e doutorado, mas também sempre estão envolvidos estudantes da graduação, alguns bolsistas de iniciação científica e outros que solicitam participar, colaborar e aprender. A cada novo projeto formativo, partimos das experiências realizadas anteriormente, nas leituras e estudos que estamos fazendo e nos problemas surgidos no contexto educacional em que todos os sujeitos envolvidos estão vivenciando. Sempre iniciamos com uma roda de conversa onde são apresentados problemas que emergem de experiências na educação. São momentos que possibilitam reflexão e apontam necessidades que precisam ser trabalhadas. A formação em planejamento e

avaliação precisa ser pragmática, centrada na resolução de problemas que permeiam o cotidiano e que precisam ser enfrentados para podermos fazer mais e melhor na labuta de formar professores.

Ao constituirmos a organização logística do processo, escolhemos uma pessoa para secretariar o grupo, ou melhor, a formação; não temos uma liderança única. Tudo é discutido e realizado coletivamente. Apresentamos o que foi realizado na última versão da formação e os envolvidos relatam para os novos participantes como foram a experiência, as dificuldades e os aprendizados e como os problemas foram enfrentados e resolvidos. Quando todas as etapas estiverem definidas e os materiais escolhidos, as equipes de execução são escolhidas; cada pessoa possui a oportunidade de se voluntariar a participar de tudo o que precisa ser providenciado e realizado. Tudo é sistematicamente e detalhadamente definido, registrado e socializado no grupo. A pessoa que fica na função de secretária auxilia na escritura de um documento que será utilizado diariamente e apresentado para os cursistas, o qual norteará a participação de todos os envolvidos. Na realidade, já se iniciou um processo formativo. Todos que estão na execução do projeto estão aprendendo, praticando a feitura de uma experiência que envolve suas experiências e tudo o que estudamos e definimos como problemas que precisam ser sanados. Os que ingressam de forma voluntária no projeto vivenciam realmente o que é um planejamento de uma formação realizado colaborativamente. Devemos destacar que alguns que já participaram de mais

de uma versão do referido projeto relatam que sempre aprendem algo novo a cada nova experiência. São novas situações-problema e leituras que surgiram depois da realização da última versão da formação realizada.

Depois de tudo devidamente documentado, com a definição de dias, horários, locais e tudo o mais que foi discutido, fazemos a divulgação nas redes sociais. Como temos uma ação em colaboração com o PPGE e a Pró-Reitoria de Graduação da UECE, a divulgação é realizada através dos canais midiáticos dos dois órgãos. Definimos a quantidade de vagas para estudantes das pós-graduações da UECE e de outras instituições de ensino superior, professores da UECE e outros interessados que desejam participar; no geral, são oferecidas 40 vagas. Procuramos ter pessoas de diferentes formações e experiências profissionais; a decisão está centrada na ideia de que a diversidade pode proporcionar reflexões e conhecimentos constituídos em áreas diferentes, proporcionando oportunidade de conhecer e refletir sobre como foram enfrentados desafios que não são iguais para todos, mas podem servir como referência para cada um.

É importante relatar que a Pró-Reitoria de Graduação da UECE firmou uma parceria com o grupo Filhos de Clio e PPGE para que a formação permanente dos professores da referida instituição de ensino superior pudesse ser também realizada através de atividades desenvolvidas conjuntamente com a formação oferecidas não somente pelo PPGE, mas por outros programas de pós-graduação existentes na referida instituição.

Acreditamos ser importante descrever algumas características da UECE, instituição que se estabeleceu

ao longo de sua história como uma das mais importantes instituições de ensino superior do estado do Ceará, pilar fundamental para o desenvolvimento científico, cultural e social da região. Com sua missão de produzir e disseminar conhecimento, a UECE oferece uma ampla e diversificada gama de cursos de graduação, pós-graduação e atividades de extensão, acolhendo uma vasta comunidade acadêmica e desempenhando um papel crucial na formação de profissionais.

Atualmente, a UECE oferece 91 cursos de graduação, incluindo opções presenciais e na modalidade de educação a distância (EaD) em diversas áreas do conhecimento, distribuídos em quatro *campi* na capital, Fortaleza, e sete *campi* no interior do estado. A pluralidade de ofertas reflete o compromisso da universidade em atender às demandas regionais, formando profissionais qualificados em áreas como Saúde, Tecnologia, Humanidades e Ciências Exatas. A expansão para o interior, por meio de seus *campi* em cidades como Limoeiro do Norte, Iguatu, Quixadá e Crateús, democratiza o acesso ao ensino superior de qualidade e impulsiona o desenvolvimento local.

A comunidade acadêmica da UECE é composta aproximadamente de 21.000 estudantes matriculados na graduação e na pós-graduação; a universidade se configura como um ambiente de intensa troca de saberes e experiências. Possui corpo docente composto por cerca de 1.400 professores, a maioria com titulação de mestre e doutor, dedicados à pesquisa, ao ensino e à extensão.

Para sustentar a vasta estrutura acadêmica, a UECE conta com um quadro de cerca de 1.600 funcionários

técnico-administrativos, que atuam em diversas funções, desde o suporte nas bibliotecas e laboratórios até a gestão de recursos e o atendimento ao público.

Retomando a descrição do referido processo formativo, recebe uma nomenclatura de disciplina/curso, por possibilitar a aquisição de créditos para os estudantes de pós-graduação que estiverem matriculados e um certificado para outros inscritos que podem ser professores ou não da UECE. Como mencionamos anteriormente, a Pró-Reitoria de Graduação da UECE divulga e incentiva os professores a participarem de formações permanentes e continuadas, objetivando a melhoria do ensino e aprendizagem.

O processo formativo possui uma carga horária de 45 horas, ministradas em uma semana, sendo que, no turno da manhã, ocorrem as atividades presenciais em uma sala de aula nas dependências da UECE e, no período da tarde, os cursistas, divididos em grupos que se modificam a cada dia da semana, realizam atividades individuais em que, ao final da tarde, são discutidas em um ambiente virtual, tendo a mentoria de uma das pessoas da organização do curso, mentor(a) pertencente ao grupo de pesquisa Filhos de Clio. Na referida mentoria, os participantes do encontro apresentam suas dúvidas, dificuldades, estratégias de superação e atividades desenvolvidas. Todas as atividades formativas, no decorrer da semana, são mediadas pelos dois professores anteriormente citados.

Os caminhos metodológicos possibilitam a construção e o desenvolvimento de uma ação educativa

consciente, buscando a apropriação dos resultados e dos processos de aprendizagem. Tanto os processos de ensino quanto de aprendizagem são meios para ajudar os estudantes no seu desenvolvimento, permitindo ao professor melhorias em sua atuação, pois estará avaliando, planejando e adequando sua proposta de formação às necessidades dos educandos.

No período da manhã, as atividades são iniciadas com um acolhimento realizado por um dos participantes do grupo de pesquisa Filhos de Clio, voluntariado para realizar a referida atividade. O acolhimento normalmente se constitui com uma mensagem de boas-vindas relacionada à formação de professores e ao exercício do magistério, uma acolhida que auxilia na reflexão do que vamos fazer naquele dia e nas temáticas abordadas no processo formativo.

Após o acolhimento são apresentados os objetivos a serem alcançados durante o dia de atividade e depois os cursistas são divididos em grupos para discutirem a temática que será abordada. Sempre, antes de trabalhar uma temática, ocorre uma discussão orientada por questionamentos previamente apresentados, objetivando que os cursistas escutem os posicionamentos dos outros cursistas e apresentem suas experiências e possibilidades de resoluções. A escolha na formação dos grupos, sempre diferente a cada dia, possibilita a interação e aprendizagem colaborativa. Mesmo no primeiro dia das atividades, a apresentação de cada cursista é realizada em pequenos grupos de quatro a cinco participantes e depois apresentada por um dos membros escolhido

pelos participantes, denominado de relator/a, objetivando uma melhor sistematização e aproveitamento do tempo. Tudo é devidamente cronometrado objetivando seguir o planejado. O representante de um grupo faz a apresentação do que foi trabalhado, não devendo exercer esta função nos outros dias, oportunizando que todos possam vivenciar a experiência de constituir uma síntese das atividades e apresentá-la para a coletividade.

Depois que as atividades em grupo são apresentadas é feita uma exposição dialogada por um dos membros do grupo Filhos de Clio. Logo após é realizada a divisão dos grupos que estarão reunidos no período da tarde e indicado o/a mentor/a que acompanhará as atividades de forma virtual. Tudo será trabalhado no dia posterior e exercitado através de situações-problema que devem ser estudadas e resolvidas individualmente e depois discutidas ao final da tarde. O objetivo é que sejam feitos os devidos estudos e questionamentos sobre o que será apresentado no dia posterior, sempre um preparatório para não ser somente um momento de escuta de um conhecimento novo, mas possibilidade de dialogar, já tendo estudado, exercitado e discutido sobre o que será exposto e dialogado.

Um aspecto que não podemos deixar de relatar é que, objetivando possibilitar maior interação e colaboração dos participantes, ocorre, a cada dia, uma *merenda*, que é promovida pelos cursistas divididos em equipes responsáveis por cada dia realizar essa atividade. O momento da *merenda* é uma oportunidade de interação que auxilia na troca de informações, experiências e discussões sobre o que está sendo realizado.

Ao final da manhã, os objetivos do que tinha sido planejado são lidos e discutidos, refletindo sobre o seu cumprimento. As atividades a serem realizadas no período da tarde são relatadas e explicadas. A cada novo dia do processo formativo existe uma rotina semelhante que é realizada, sempre demonstrando a importância do planejamento e da avaliação, não somente em uma perspectiva teórica, mas em uma perspectiva prática através de sua execução e resultado.

Como o objetivo do processo formativo envolve a apresentação, discussão e realização do planejamento e avaliação em uma disciplina para o ensino superior, a cada dia são realizados estudos, discussões e apresentação do que foi estudado e praticado. Tudo o que é produzido é colocado em um portfólio, que funciona como instrumento de registro e avaliação dos cursistas.

Bernardes e Miranda (2003) concebem portfólio como sendo a coleção relevante de atividades, tarefas que o aluno/formando organiza, destacando os seus níveis de progressos ou realizações. Assim, podemos entender que o portfólio integra trabalhos mais significativos do formando/cursista, apontando a evolução do autor, bem como aspectos de melhoramento através da autoavaliação e avaliação por pares.

A seguir, apresentamos o cronograma do primeiro, segundo e terceiro dia do processo formativo do ano de 2025 para demonstrar a sistematização do que é apresentado e realizado, evidenciando os objetivos e as atividades com seus respectivos tempos de realização.

### Quadro 1 – Programação

Data	Objetivos	Atividades
04/08/2025	<p><b>Manhã:</b></p> <p>1) Conhecer os professores e mentores responsáveis pelo curso/disciplina;</p> <p>2) Realizar processo de apresentação dos cursistas;</p> <p>3) Compreender o processo de funcionamento e conteúdos a serem trabalhados durante o curso/disciplina;</p> <p>4) Compreender o conceito e os objetivos de uma DCN e PPC;</p> <p>5) Orientar as atividades que deverão ser executadas no período da tarde.</p>	<p>1) Cada professor/mentor responsável pela disciplina fará a sua apresentação. (20 min) 8h – 8h20</p> <p>2.1) Os cursistas serão divididos em grupos de no máximo quatro pessoas para que possam informar aos membros do referido grupo o nome, curso em que está lotado, disciplina por que é responsável, há quanto tempo exerce a profissão de professor e qual a sua expectativa nessa formação. (30 min) 8h20 – 8h50</p> <p>2.2) Um dos membros dos grupos fará a apresentação dos demais cursistas do grupo; Obs.: As pessoas que já apresentaram não deverão repetir (30 min) 8h50 – 9h20</p> <p>INTERVALO (9h20 – 9h40)</p> <p>3) Será feita a apresentação dos objetivos a serem alcançados, conteúdos a serem ministrados e tarefas a serem realizadas. (40 min) 9h40 – 10h20 – (Responsável: mestrand Luiza)</p> <p>4.1) Nuvem de Palavras DCN e PPC – (Responsável: mestrand Luiza). (15 min) 10h20 – 10h35</p> <p>4.2) Aula expositiva e dialogada (Responsável: Lourdes Neta). (45 min) 10h35 – 11h20</p> <p>5) Organização das equipes dos lanches (10 min) 11h20 – 11h30</p> <p>6) Orientação sobre a atividade a ser executada no período da tarde. (30 min) 11h30 – 12h00</p>
	<p><b>Tarde:</b></p> <p>1) Realizar a leitura de uma DCN e de um PPC de curso.</p>	<p>1) Elaborar um texto justificando se o PPC do curso condiz com o perfil profissional indicado na DCN, especificando convergências e divergências. (Texto – 1 lauda)</p> <p>2) Verificar se o PPC do curso condiz com as indicações da DCN, atentando para o perfil profissional, especificando convergências e divergências. (Materiais necessários: DCN, PPC de um curso, programa de uma disciplina)</p> <p><b>Observações:</b>  13h às 16h: elaboração da atividade.  16h às 17h: apresentação da atividade para o mentor no Google Meet.  17h às 23h59: postagem da atividade no Classroom.</p>

05/08/ 2025	<p><b>Manhã:</b></p> <p>1) Acolhimento (doutoranda Juliana);</p> <p>2) Socializar o processo e resultado da tarefa realizada;</p> <p>3) Caracterizar a identidade de ser professor;</p> <p>4) Caracterizar os documentos e possíveis estratégias para realização da elaboração de um PPC.</p>	<p>1) Acolhimento (10 min) 8h – 8h10</p> <p>2.1) Os cursistas serão divididos em grupos de no máximo quatro pessoas para que possam apresentar a atividade realizada e informar aos membros do referido grupo se houve dificuldade na resolução da atividade e quais estratégias utilizou para superar as dificuldades. (50 min) 8h10 – 9h</p> <p>2.2) Um dos membros dos grupos apresentará uma síntese do resultado apresentado. (40 min) 9h – 9h40</p> <p>INTERVALO: 9h40 -10h</p> <p>3) Os cursistas serão divididos em um novo grupo de no máximo quatro pessoas para que possam discutir as seguintes perguntas: (40 min) 10h – 10h40</p> <p>a) O que caracteriza a profissão professor(a)?</p> <p>b) Como constituiu as competências necessárias para ser professor?</p> <p>c) Quais dificuldades em exercer a profissão professor no contexto atual considerando as competências necessárias?</p> <p>d) Como trabalha as dificuldades que possui em relação às competências para ser professor?</p> <p>Cada grupo determinará um relator para fazer a síntese dos trabalhos do grupo. (40 min) 10h40 – 11h20</p> <p>4.1) Exposição dialogada (Responsável: Lourdes Neta). (20 min) 11h20 – 11h40</p> <p>Orientação sobre a atividade a ser executada no período da tarde. (20 min) 11h40 – 12h</p>
----------------	---	--

	<p><b>Tarde:</b></p> <p>1) Selecionar um programa de disciplina e relacionar com o PPC e com a DCN do curso.</p>	<p>1) Descrever a relação entre a ementa do programa da disciplina escolhida com o perfil profissional instituído pelo PPC.</p> <p><b>Observações:</b></p> <p>13h às 16h: elaboração da atividade.</p> <p>16h às 17h: apresentação da atividade para o mentor no Google Meet.</p> <p>17h às 23h59: postagem da atividade no Classroom.</p>
06/08/2025	<p><b>Manhã:</b></p> <p>1) Acolhimento (bolista de iniciação científica – Mikaelle);</p> <p>2) Socializar o processo e resultado da tarefa realizada;</p> <p>3) Compreender como o planejamento auxilia no processo de aprendizagem.</p>	<p>1) Acolhimento (10 min) 8:00h – 8:10h</p> <p>2.1) Os cursistas serão divididos em grupos de no máximo quatro pessoas para justificar a importância da disciplina escolhida em relação ao perfil profissional contido no PPC, apresentando convergências e possíveis divergências entre o programa da disciplina. (50 min) 8h10 – 9h</p> <p>2.2) Cada grupo terá um relator para fazer a síntese das discussões. (40 min) 9h – 9h40</p> <p>INTERVALO: 9h40 – 10h</p> <p>3) Exposição dialogada. Conteúdos: Conceito de planejamento, avaliação e aprendizagem. O processo de planejamento e o PPC. (Responsável: Antonio Germano); (60 min) 10h – 11h</p> <p>Orientação sobre a atividade a ser executada no período da tarde. (20 min) 11h – 11h20 (Responsável: doutorando Idelson)</p>
	<p><b>Tarde:</b></p> <p>1) Elaborar o planejamento (programa) da disciplina escolhida considerando o PPC;</p> <p>2) Elaborar o cronograma da disciplina, conforme o modelo, para no mínimo cinco aulas.</p>	<p>1) Elaborar um programa e cronograma de disciplina.</p> <p><b>Observações:</b></p> <p>13h às 16h: elaboração da atividade.</p> <p>16h às 17h: apresentação da atividade para o mentor no Google Meet.</p> <p>17h às 23h59: postagem da atividade no Classroom.</p>

Fonte: Elaboração própria (2025).

Conforme descrito no quadro, cada momento da formação é organizado em objetivos de aprendizagem, ou seja, para serem congruentes, o planejamento e a avaliação são norteados pelos objetivos e publicizados com os estudantes no decorrer da formação. Além do viés investigativo de pesquisas e produção das atividades diárias no decorrer do curso, abordamos os aspectos conceituais e legais destinados ao ensino superior, desde as indicações do Ministério da Educação, considerando o cumprimento das indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), as reflexões sobre processo avaliativo, até a elaboração de itens de avaliação. Os professores e mentores acompanham a constituição do referido instrumento de avaliação, funcionando como materialização de tudo o que foi estudado e debatido colaborativamente. Alguns cursistas aproveitam para realizar o planejamento de disciplinas que ministram, demonstrado que a formação possibilita não somente novas aprendizagens, mas mudanças de posicionamento e comportamento.

Ao final do processo formativo, realizamos um processo avaliativo com a aplicação de um instrumento respondido pelos cursistas que envolve três informações a serem declaradas, considerando as experiências vivenciadas: “Que bom...”, “Que pena...” e “Que tal...”. Também solicitamos que os cursistas apresentem sugestões a serem realizadas para a Pró-Reitoria de Graduação referentes a problemas que possam ter sido detectados através das discussões, pesquisas e coleta de informação ocorridas durante as atividades formativas.

Considerando as duas últimas coletas da avaliação realizadas nas edições de 2024 e 2025, podemos destacar em relação ao “Que bom...”: competência no planejamento e execução das atividades, participação ativa dos estudantes, engajamento dos promotores da atividade, aprendizagem dialogada e significativa. Em relação ao “Que pena...”: tempo reduzido, carga horária intensiva, mais tempo para praticar a elaboração de instrumento de avaliação. Em relação ao “Que tal...”: ampliação da carga horária, aumento do número de vagas, continuidade e expansão da formação. As sugestões feitas para a Pró-Reitoria de Graduação ficaram mais centradas na ampliação e institucionalização da disciplina, ampliação de vagas.

Apesar da carga reduzida da disciplina, importa referir que as competências foram desenvolvidas. Foi bom trabalhar com as DCN e o PPC, visto que permitiram uma análise reflexiva sobre o alinhamento entre os documentos. Após a formação, foi possível aplicar o conhecimento para a realidade moçambicana, onde foi possível notar que nem todos os planos temáticos refletem o desenvolvido nos planos analíticos das disciplinas, entretanto, na prática docente facilitou o estabelecimento da harmonia entre os documentos referidos. Algo bastante fundamental resultante das experiências psicopedagógicas foi a questão de valorização da aprendizagem colaborativa e cooperativa, bem como o envolvimento dos monitores no processo formativo.

## Considerações finais

Este capítulo objetivou descrever, sistematicamente, com detalhes, experiências e práticas formativas frutos de um decurso variável, em cinco anos consecutivos, semestralmente e recentemente anualmente.

Assim, considerando tudo o que foi vivenciado, colaborativamente compartilhado e aprendido, acreditamos que é necessário ampliar as ações que possibilitam oportunidades de formação que congreguem diferentes sujeitos com experiências formativas e profissionais diversificadas, objetivando estudar, interagir, praticar e elaborar possibilidades de resolução de problemáticas que permeiam o cotidiano dos que estão na labuta do magistério.

No contexto do magistério superior, podemos elencar alguns desafios que acometem os docentes, pelo fato de exigirem competências específicas, e muitos não estão preparados ou evitam desenvolvê-las. A formação docente voltada para a atuação na educação superior deve contemplar discussão sobre os processos: de ensino, perpassando a dimensão disciplinar com escopo interdisciplinar, envolvendo a pesquisa e utilizando metodologias que instiguem as aprendizagens que são desveladas no processo de avaliação; de aprendizagem como processo assessorial e contínuo pertencente ao sujeito e que necessita de mediação e interação com o grupo; de investigação, indo além dos muros institucionais na busca pela apreensão dos fenômenos da realidade; de extensão como um conceito em construção permanente em que a todo momento os fatos e práticas

indicam necessidades de novos rumos e exigem avanços para uma definição constante dos aspectos formativos que envolvem a comunidade; de gestão do desenvolvimento profissional e da sala de aula.

Evidenciamos que, em relação aos professores do ensino superior, faz-se necessário transpor as dificuldades para o desenvolvimento profissional, uma vez que são fundamentais momentos que favorecem a reflexão crítica de sua prática docente e do projeto institucional, possibilitando rever práticas e tornar o processo de ensino e aprendizagem eficaz, gerando mudanças no fazer pedagógico/*andragógico*.

Neste contexto, o presente capítulo iniciou o debate partilhando experiências e práticas formativas de professores que atuam majoritariamente na modalidade presencial de ensino, estimulando, desse modo, mais pesquisa de relatos sobre práticas pedagógicas, *andragógicas* e *heutagógicas* na modalidade de EaD.

## Referências

BERNARDES, C.; MIRANDA, F. B. *Portfólio*: uma escola de competência. Porto: Porto, 2003.

FERNANDES, D. *Avaliação formativa*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2020.

FILHOS DE CLIO. Página inicial. *Blog Filhos de Clio*, Fortaleza, s.d. Disponível em: <https://uecefilhosdeclio.blogspot.com/>. Acesso em: 27 ago. 2025.

GARCIA, C. M. *Formação de professores*: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

LIMA, M. S. I. A didática e a prática de ensino no atual cenário das políticas públicas em educação. In: MONTEIRO, S. B.; OLINI, P. (org.). *Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*: currículo e docência. Curitiba: EdUFMT, 2018, p. 70-83.

LUCKESI, C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *Revista de Educação AEC*, Brasília, DF, n. 60, p. 23-37, 1986.

MAGALHÃES JUNIOR, A. G. *Avaliação e educação a distância*. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PEREIRA, G. A aprendizagem colaborativa, por quê?. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 23, n. 47, p. 5-25, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v23i47.1109>.

TUMBO, F. L.; PONTES JÚNIOR, J. A. Proposta de uso de técnicas de avaliação formativa no ensino superior. *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, v. 11, n. 2, p. 1-12, 2024.

UECE. *Site Oficial do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE*: Conheça o PPGE. Fortaleza, *s.d.* Disponível em: <https://www.uece.br/ppge/institucional/conheca-o-ppge/>. Acesso em: 27 ago. 2025.

## 16 TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PRÁTICAS INOVADORAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-000-8/cap16>

### **FRANCISCO WAGNER DE SOUSA PAULA**

Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [wagner.sousa@uece.br](mailto:wagner.sousa@uece.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6256-0677>

### **CHARLES IELPO MOURÃO**

Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [charles.ielpo@uece.br](mailto:charles.ielpo@uece.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3793-9911>

### **LAURA HELENA PINTO DE CASTRO**

Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [laura.castro@uece.br](mailto:laura.castro@uece.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7058-066X>

### **LYDIA DAYANNE MAIA PANTOJA**

Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [lydia.pantoja@uece.br](mailto:lydia.pantoja@uece.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4446-7230>

### **JONES BARONI DE FERREIRA MENEZES**

Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [jones.baroni@uece.br](mailto:jones.baroni@uece.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9193-3994>

### **GERMANA COSTA PAIXÃO**

Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [germana.paixao@uece.br](mailto:germana.paixao@uece.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3232-8863>

## Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar, analisar e refletir sobre práticas de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas ao longo dos 16 anos de implantação do curso de licenciatura em Ciências Biológicas na modalidade a distância da Universidade Estadual do Ceará (BioEaD-UECE), ofertado em parceria com o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A experiência acumulada desde sua criação, em 2009, consolidou o curso como uma importante referência no cenário da EaD no Brasil, especialmente na formação inicial de professores para a educação básica nas regiões interioranas do Ceará.

A expansão da EaD no Brasil está diretamente vinculada às políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e de redução das desigualdades regionais, conforme estabelecido pelo Decreto nº 5.800/2006, que institui o sistema UAB (Brasil, 2006). Essa modalidade educacional tem se mostrado estratégica para garantir oportunidades formativas a populações historicamente excluídas da universidade pública presencial, ao mesmo tempo que desafia as instituições

a desenvolverem propostas pedagógicas inovadoras e comprometidas com a qualidade (Castro; Silva, S.; Silva, J., 2016).

Nesse contexto, a BioEaD surge como uma proposta inovadora, comprometida com a democratização da educação, ao promover a interiorização da oferta de cursos de graduação e ao reconhecer as especificidades dos territórios e sujeitos envolvidos na formação docente. Entretanto, para além de simplesmente transpor conteúdos, é preciso construir propostas pedagógicas contextualizadas, que dialoguem com as realidades locais e que promovam uma aprendizagem transformadora.

Esta concepção exige, portanto, compreender que a formação docente, em sua complexidade, demanda uma articulação entre saberes teóricos e práticos, compromisso ético-político e sensibilidade para os desafios contemporâneos da educação. O uso de metodologias ativas, a valorização da tutoria, o estímulo à produção científica e a realização de projetos extensionistas com impacto social demonstram a potência dessa proposta formativa. Nessa perspectiva, o curso tem investido na integração entre ensino, pesquisa e extensão como eixos indissociáveis e essenciais para garantir uma formação ampla, crítica e contextualizada, respaldados pelas legislações educacionais, tais como a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 7/2018 (Brasil, 2018) e a Resolução CNE nº 4/2014 (Brasil, 2024).

Estudos recentes, como os de Mourão *et al.* (2024) e Paula *et al.* (2022), evidenciam o impacto positivo dessas práticas no engajamento e na aprendizagem dos

estudantes, ao mesmo tempo que apontam para a importância da escuta ativa e da mediação qualificada no processo educativo. Ademais, Paula *et al.* (2022) sinalizam para a percepção dos docentes do curso acerca das práticas, perspectivas e desafios.

O presente capítulo se justifica pela importância de sistematizar e dar visibilidade às estratégias construídas coletivamente por docentes, tutores, coordenadores, estudantes e gestores da BioEaD, contribuindo com o debate nacional sobre inovações pedagógicas no ensino superior. A estrutura do capítulo contempla três grandes eixos que compõem a base da atuação formativa do curso: ensino, pesquisa e extensão. Ao reunir essas experiências, espera-se que o capítulo contribua com outros cursos/programas de formação docente que atuam na modalidade a distância e/ou que desejam fortalecer a integração entre práticas pedagógicas inovadoras e compromisso social. Ao mesmo tempo, a proposta busca valorizar o percurso coletivo e os aprendizados construídos ao longo dos anos pela comunidade acadêmica da BioEaD, reafirmando o papel da universidade pública como espaço de produção de conhecimento, transformação social e formação de professores capazes de ensinar com rigor, sensibilidade e criatividade.

### **Percurso metodológico**

Este capítulo foi elaborado com base em um relato de experiência, caracterizado por uma abordagem qualitativa, de natureza retrospectiva e reflexiva. O relato

tem como base vivências concretas dos autores na atuação junto à BioEaD-UECE/UAB entre os anos de 2009 e 2025.<sup>1</sup>, que vem levando a transformações na EaD através de práticas inovadoras no ensino de Ciências Biológicas.

As experiências foram organizadas por temáticas: ensino, pesquisa e extensão, de forma cronológica, considerando os seguintes critérios: relevância para a temática central do trabalho, singularidade das situações e potencial reflexivo das vivências. A sistematização das experiências foi orientada pelos princípios da pesquisa narrativa e da análise reflexiva, conforme propõem Minayo e Deslandes (2007). As narrativas foram interpretadas com base em categorias teóricas que emergiram do próprio processo vivencial, sem a pretensão de generalização, mas com o objetivo de contribuir para o debate acadêmico e prático sobre as experiências do curso.

## **Desenvolvimento**

### *O ensino na BioEaD*

A EaD, independentemente da área do conhecimento a que se destina, exige ações pedagógicas planejadas e bem executadas, de modo a garantir a efetividade do processo de ensino e aprendizagem, além de manter o aluno engajado. Nessa perspectiva, o uso de metodologias ativas e inovadoras é essencial para promover o aprendizado, seja em ambientes virtuais ou no ensino presencial, pois atuam como catalisadores da efetividade e do engajamento. Dessa forma, ao longo de quase

duas décadas de existência, a BioEaD-UECE/UAB tem sido referência em inovação e adoção de práticas de ensino representativas.

As atividades didáticas do curso iniciaram em 2009 com duas turmas ofertadas nos municípios de Itapipoca e Beberibe, no Ceará, mas com o desejo de democratizar o acesso à educação superior no estado do Ceará para vários outros municípios. A partir de então, a BioEaD-UECE/UAB expandiu sua oferta em consonância com as políticas institucionais da universidade, formando turmas em diversos outros polos de apoio presencial, tais como Aracoíaba, Maracanaú, Maranguape, Quixeramobim, Russas, Jaguaribe, Canindé e Caucaia. Por fim, em 2025, o curso foi ampliado para outros polos, tais como Sobral e Camocim, o que representou um desafio adicional.

A abertura das novas turmas, em 2025, foi fruto de uma parceria em rede na qual a UECE e outras instituições de ensino superior do Ceará, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do sistema UAB e do Governo Federal, ofertaram uma expressiva quantidade de novas turmas em todo o estado, garantindo o segundo maior número de vagas de todo o território nacional. Tal ação visa a alcançar a meta de atender aos 184 municípios cearenses com a universalização do ensino superior gratuito.

A demanda está alinhada ao Decreto nº 5.800/2006, que institui a UAB com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos de educação superior no país. A iniciativa busca ampliar o acesso à educação superior pública, reduzir as desigualdades regionais na oferta

desse nível de ensino e fomentar pesquisas voltadas a metodologias inovadoras apoiadas em tecnologias da informação e comunicação, dentre outras.

No contexto da busca por inovação no curso, tem-se empregado metodologias distintas, com o objetivo de tirar o aluno da zona de conforto e instigá-lo a fazer diferença em sua formação. Paula *et al.* (2022), no artigo intitulado “Atividades avaliativas em um curso a distância: exigências, demanda do tempo de correção e adesão do aluno na perspectiva da tutoria”, agruparam as ferramentas e as técnicas utilizadas nas atividades da BioEaD em cinco categorias principais: o grupo das atividades de produção textual, que envolvem o uso de *blog* ou *site* pessoal, miniprojeto ou ações educativas, portfólio, relatório de aula prática, resenha crítica, texto argumentativo, mapa conceitual, paródias, fábula, *quiz*, cordel, plano de aula e *slides/PowerPoint* sem áudio; outro grupo foi o das atividades de produção de recursos metodológicos, que incluíram a elaboração de jogos e modelos didáticos, *exsicata* ou coleções botânicas didáticas; já o grupo das atividades de interação e discussão foi desenvolvido por meio de fóruns, que chamamos de *biologando*, *chats* e seminários com microaulas presenciais; por sua vez, as atividades com uso de recursos tecnológicos abarcaram a utilização de documentários em vídeo, *slides/PowerPoint* com áudio, entrevistas gravadas com áudio e vídeo, entrevistas sem gravação, *podcasts*, seminários por vídeo, bem como a produção de atlas virtual, histórias em quadrinhos, infográficos, *folders*, *e-books* e cartilhas; e, por fim, o grupo das atividades de pesquisa, que

envolveram pesquisa bibliográfica e elaboração de artigo científico.

Esta gama de ferramentas é necessária para conciliar os métodos tradicionais com o método ativo, tendo em vista que a adoção de métodos variados contribui para o fortalecimento da aprendizagem. Mahl *et al.* (2023) concluem, em um estudo comparativo acerca da eficiência de aprendizagem das metodologias tradicional e ativa, que o método ideal é a combinação de ambas, visto que a metodologia tradicional contribui para a apreensão do conhecimento, enquanto a ativa favorece a fixação do aprendizado.

Com a adoção de atividades como *podcasts*, *e-books*, *blogs*, *folders* e atlas virtuais, foi possível incorporar diferentes recursos multimídias à trilha de aprendizagem dos alunos, possibilitando mantê-los engajados e motivados. O que pode parecer algo simples nos dias atuais – um livro digital, por exemplo – era algo inovador há pouco mais de uma década (como referencial, pode-se destacar que a enciclopédia *Barsa* teve a sua última edição impressa no ano de 2013). Isso posto, o desafio era fazer uso das ferramentas tecnológicas da época para deixar o ensino representativo.

De acordo com Mourão *et al.* (2024), determinadas ferramentas utilizadas nas atividades pedagógicas são mais bem aceitas pelos alunos do que outras, destacando-se, entre elas, as atividades de produção textual e aquelas que utilizam recursos tecnológicos, como o plano de aula e o *podcast*. Essas informações constituem elementos relevantes para a reflexão docente sobre os

critérios de avaliação e para o aprimoramento do planejamento das disciplinas. Essas percepções impactam diretamente a forma como os estudantes se envolvem com as atividades e influenciam o processo de aprendizagem.

Um dos diferenciais do curso é a objetividade na correção das atividades, proporcionada pelo uso de diversas ferramentas. Com o intuito de minimizar distorções e padronizar os aspectos técnicos das avaliações, foram elaboradas diretrizes contendo rubricas de correção. Nessas rubricas, estão descritos os critérios que serão considerados na avaliação, servindo tanto como roteiro para o aluno na elaboração das atividades quanto como subsídio para o professor e/ou tutor sobre os aspectos a serem observados.

Outra abordagem que julgamos inovadora, para além das ferramentas aplicadas nas atividades do curso, é a prática do estágio supervisionado, que é acompanhado *pari passu*, ou seja, tem-se uma equipe que acompanha o aluno desde a seleção das escolas até a conclusão da carga horária exigida. As atividades de Estágio Supervisionado, no âmbito da UECE/UAB, são concebidas como oportunidades estratégicas de integração entre os cursos ofertados e as escolas públicas, demandando, para isso, o fortalecimento da articulação com os sistemas educacionais estadual e municipal. Essa proposta baseia-se em princípios que reconhecem a formação docente como um processo que ultrapassa o exercício da docência, abrangendo também aprendizagens sobre a gestão escolar em suas múltiplas dimensões (UECE, 2012).

É imprescindível ressaltar que o curso promove diversos momentos com os alunos por meio de atividades interdisciplinares que abordam temas transversais à formação docente. Os estudantes são convidados a refletirem sobre questões como ética, neuroatipias e neurodivergências, sexualidade e diversidade, crenças e relações étnico-raciais, meio ambiente, entre outros temas contemporâneos que fazem parte do cotidiano da prática docente.

Nesse contexto, na perspectiva de preparação para o exercício do magistério, os alunos da BioEaD sentem-se desafiados ao realizarem os estágios obrigatórios nas escolas. Esse desafio, no entanto, evidencia que a proposta curricular está alinhada com a prática docente, especialmente quando os estagiários relatam e criticam o predomínio de práticas tradicionais por parte dos professores que os acompanham, com o uso restrito de metodologias diversificadas. Essa vivência desperta nos alunos da BioEaD a percepção da importância de aulas mais dinâmicas e interativas. É justamente nesse sentido que eles reconhecem o valor das ferramentas pedagógicas exploradas ao longo do curso, que contribuem para o desenvolvimento das habilidades docentes necessárias à atuação crítica e criativa em sala de aula.

Com o isolamento sanitário provocado pela pandemia de Covid-19, o curso comprovou, na prática, que sempre esteve à frente do seu tempo. Enquanto muitos professores ainda tentavam se adaptar ao ensino remoto, os egressos da BioEaD-UECE/UAB já estavam acostumados e bem adaptados com as ferramentas digitais de ensino e as metodologias ativas (Pereira *et al.*, 2022).

Atualmente, em meados do ano de 2025, um novo desafio se impõe: manter a qualidade do ensino e assegurar uma aprendizagem significativa para 14 turmas simultâneas, em um contexto no qual as ferramentas de Inteligência Artificial estão em pleno desenvolvimento, com novas plataformas sendo lançadas diariamente. É justamente nesse cenário que o compromisso com a manutenção do padrão de qualidade e com o senso ético no processo educacional nos instiga a inserir, ainda mais, o aluno no campo da pesquisa, como elemento agregador na formação e na construção de uma prática docente ética e consciente.

### ***A pesquisa na BioEaD***

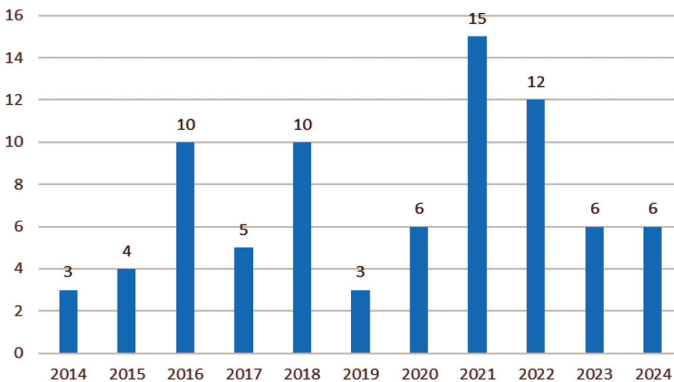
A pesquisa na BioEaD inicia sua produção científica no ano de 2012 com a participação no IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância em Recife com dois trabalhos elaborados pelas primeiras equipes de tutores do curso, intitulados: “Uso de estratégias tecnológicas em atividades curriculares complementares: um relato de experiência em EaD” e “Avaliação *on-line* em EaD: a experiência do curso de Ciências Biológicas-UAB-UECE”.

A partir desse momento, o grupo começa a amadurecer suas práticas e ações, alcançando dois artigos científicos publicados no ano de 2014, um na *Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)*, com o título “Biologia em cor-deal: quando a literatura e ciência se encontram em sala de aula”, e outro na *Revista Tecnologias na Educação*,

intitulado “Podcasts exploratórios e colaborativos: orali-  
zando conhecimentos num curso de graduação a distân-  
cia”; um terceiro artigo foi aceito no final do ano.

Culminando em 2014 com a criação da coordenação  
de pesquisa, uma professora formadora foi designada  
para articular alunos, tutores e demais professores forma-  
dores nas atividades de pesquisa do grupo. Desde então,  
a qualidade e a quantidade de trabalhos têm aumentado  
significativamente, como pode ser observado na Figura 1,  
em especial frente aos artigos científicos publicados.

**Figura 1** – Distribuição dos 80 artigos científicos  
publicados pela BioEaD-UAB/UECE de 2014 a 2025



Fonte: Autoria própria (2025).

Além dos quantitativos apresentados, alguns des-  
taques merecem ser mencionados: em 2021, quando o  
atual coordenador de tutoria, Jones Baroni, defendeu  
sua tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação  
em Educação (PPGE) da UECE, tendo como objeto de

estudo as turmas da BioEaD iniciadas em 2014 e concluídas em 2018 nos polos de Beberibe, Quixeramobim e Russas, trabalho intitulado *Design da aprendizagem e desempenho acadêmico em um curso de formação de professores de Biologia a distância: (inter)relação à luz da analítica da aprendizagem* (Menezes, 2021).

O grupo recebeu em 2018 uma menção honrosa pelo 1º lugar conquistado no XV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e Congresso Internacional de Educação Superior a Distância, realizados em Natal, no Rio Grande do Norte, no período de 20 a 23 de novembro de 2018, com o trabalho intitulado “Análise ergonômica da função de tutoria em um curso de graduação a distância”.

No mesmo ano, também houve a menção honrosa a três trabalhos durante o III Seminário de Integração dos Polos UAB realizado em Fortaleza, no Ceará, no período de 23 e 24 de novembro de 2018. No ano de 2017, recebeu menção honrosa pelo 2º lugar no IX Encontro de Práticas Docentes da Universidade de Fortaleza, realizado no dia 20 de outubro de 2017, com o trabalho intitulado “Curso de extensão como atividade complementar em uma licenciatura a distância: planejamento, execução e resultados”.

No decorrer da sua trajetória, o grupo se organizou e concretizou quatro edições do Encontro da BioEaD, a saber: no ano de 2018, foi possível o I Encontro da BioEaD, intitulado “Biologando sobre a profissão docente”, no dia 1º de setembro de 2018, o qual ocorreu simultaneamente em sete polos ao longo do dia, a saber: Aracoiaba, Beberibe, Jaguaribe, Maracanaú, Maranguape, Quixeramobim e São Gonçalo do Amarante (Quadro 1).

A segunda edição do evento se concretizou em 2021, quando foi possível organizarmos o II Encontro da BioEaD, intitulado “Docência e pandemia: o papel do professor de Biologia como propulsor da ciência”, que aconteceu de 2 a 4 de setembro de 2021, transmitido pelo canal do YouTube® da BioEaD; o III Encontro da BioEaD aconteceu no período de 1º a 3 de setembro de 2022, com o tema “Política e educação: valorização, desafios e perspectivas da profissão do professor”, em que as palestras ocorreram no canal oficial do YouTube da BioEaD; a última edição foi realizada no ano de 2024, IV Encontro da BioEaD, com o tema “(Per)curso acadêmico na Biologia: caminhos trilhados, oportunidades à vista”, realizado de 31 de agosto a 2 de setembro, em formato híbrido, em comemoração aos 15 anos do curso; um dia do evento foi presencial e os demais dias foram realizados remotamente, via canal oficial do YouTube da BioEaD.

**Quadro 1** – Resumo comparativo das principais informações frente aos quatro Encontros da BioEaD organizados pelo curso

Edição	Tema	Período	Formato
I Encontro da BioEaD	Biologando sobre a profissão docente	1/9/2018	Presencial
II Encontro da BioEaD	Docência e pandemia: o papel do professor de Biologia como propulsor da ciência	2 a 4/9/2021	Remoto
III Encontro da BioEaD	Política e educação: valorização, desafios e perspectivas da profissão do professor	1º a 3/9/2022	Remoto
IV Encontro da BioEaD	(Per)curso acadêmico na Biologia: caminhos trilhados, oportunidades à vista	31/8 a 2/9/2024	Híbrido

Fonte: Elaboração própria (2025).

A BioEaD tem orgulho da qualidade e da quantidade de produtos técnico-científicos gerados por toda sua trajetória, incluindo livros, capítulos, artigos, trabalhos completos, resumos expandidos e resumos simples. Esses resultados se destacam, sobretudo, por terem sido elaborados de forma colaborativa, envolvendo alunos, tutores presenciais, tutores a distância, coordenadores de polo, demais coordenações, professores formadores e conteudistas.

Cada produto gerado proporcionou ao grupo a oportunidade de refletir sobre a própria prática pedagógica, analisando onde e como é possível promover uma educação a distância mais qualificada e com maior impacto no interior cearense. Essa tem sido a visão que norteia a gestão do curso. Nesse sentido, a pesquisa tem contribuído significativamente para a formação de futuros professores-pesquisadores, ao passo que aperfeiçoa o processo de ensino e aprendizagem nas disciplinas e transforma a pesquisa em uma ferramenta de trabalho ao longo de toda a graduação.

Por fim, a história da pesquisa como espaço coletivo de produção intelectual é motivo de orgulho e merece ser contada. A equipe da BioEaD mantém-se firme nesse compromisso, buscando continuamente inserir todos os atores da modalidade a distância na produção científica, em especial, o aluno-autor.

### ***A extensão na BioEaD***

A universidade, enquanto instituição educacional, tem a função de mediar a construção de diversos

conhecimentos e saberes, pautados nas realidades dos sujeitos. Entretanto, o conhecimento produzido nas universidades passa a ter maior sentido quando extrapola os limites da universidade e consegue atender às demandas da sociedade (Castro; Silva, S.; Silva, M., 2016).

Neste ínterim, o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024 estabelece que as atividades de extensão devem corresponder a, no mínimo, 10% da carga horária total dos cursos e devem envolver a totalidade dos alunos (Brasil, 2015). Dessa forma, é cada vez mais frequente a inserção de atividades extensionistas nos cursos superiores, tanto para atender às metas do PNE quanto para cumprir o que determina a Resolução CNE nº 7/2018 (Brasil, 2018) acerca da curricularização da extensão. Em seu artigo 3º, a referida resolução define a extensão universitária enquanto atividade integrada à matriz curricular e à organização da pesquisa como:

[...] um processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento (Brasil, 2018, p. 1-2).

Portanto, para que tais objetivos sejam alcançados, é imprescindível a articulação permanente entre ensino, pesquisa e extensão.

Nesse eixo, serão relatadas as ações extensionistas desenvolvidas pelo curso, ao longo de quase duas décadas, referentes a oito projetos de extensão, a saber: Musicalizando a Biologia, Ecoart, Modelos Didáticos,

Arborização Urbana, BioCine: Cinema com Ciência, Bioead.com.vc, Ciência em Campo e Bioead.escola.

O projeto de extensão Musicalizando a Biologia teve início em 2014, com o objetivo de elaborar paródias a partir de conteúdos biológicos, despertando a curiosidade dos alunos para os temas científicos abordados nas disciplinas, estimulando a criatividade e o trabalho em grupo. Além disso, buscou-se oferecer um recurso didático lúdico que pudesse ser utilizado no ensino de Ciências e Biologia.

Entre 2014 e 2016, foram produzidas 12 paródias, motivadas por atividades a distância propostas nas disciplinas curriculares. As composições abordaram diversos conteúdos dentro dos eixos temáticos da Biologia, sendo adaptadas para estudantes da educação básica. Dentre os temas trabalhados, destacam-se: Botânica, Ecologia, Fisiologia Vegetal, Microbiologia, Genética, entre outros. Como exemplos de paródias, pode-se citar: “Agora só falta você” (música “Agora só falta você”, de Rita Lee), abordando a temática de Biologia Geral (disponível em: <https://youtu.be/ZGan7KzmaWA>); “Sou uma folha” (música “Sou fiel”, de Gustavo Lima), com a temática Morfologia Vegetal (disponível em: <https://youtu.be/mh-q1fIcizhc>); e “Bactéria” (música “Vou deixar”, de Skank), abordando a Microbiologia (disponível em: <https://youtu.be/2jyc0PJJIsI>).

Essas paródias foram apresentadas também em Feiras de Ciências, escolas e eventos na área da Educação, que ocorreram nos distritos de abrangência do polo de apoio presencial de Beberibe, permitindo a aproximação

das integrantes do projeto com a comunidade em geral e, dessa forma, possibilitando a socialização do saber acadêmico, capacitando futuros professores para a utilização das tecnologias no âmbito educacional, bem como a aprendizagem de novas possibilidades para diversificar suas práticas docentes.

O projeto Ecoart, iniciado em fevereiro de 2016, teve duração de dez meses e contou com a participação de sete alunos, entre bolsistas e voluntários. Suas ações buscaram incentivar atitudes de preservação do meio ambiente em escolas do município, por meio de atividades que envolveram discentes e docentes. As ações promoveram a disseminação de ideias voltadas à redução, reutilização e reciclagem de materiais, além de práticas relacionadas ao manejo e cultivo de plantas.

Ao longo do projeto, diversas ações foram realizadas, com destaque para o Muro Verde, cuja primeira edição ocorreu no polo de apoio do Centro Vocacional Tecnológica (CVT) em Beberibe. A atividade contou com a participação dos alunos das turmas de Ciências Biológicas de 2012 e 2014, que arrecadaram adubo orgânico, mudas, garrafas PET e pneus para a criação de um modelo de jardim suspenso, utilizando materiais de fácil acesso e reaproveitados.

**Figura 2** – Confeção do Muro Verde no polo CVT de Beberibe



Fonte: Acervo dos autores (2025).

Vistas importantes iniciativas de educar na prática, essas ações foram levadas também para diversas escolas municipais que puderam praticar a educação ambiental através de atividades sobre meio ambiente, incentivando atitudes cidadãs e o trabalho em equipe.

O projeto Modelos Didáticos para o Ensino de Ciências teve início em 2018, com o objetivo de proporcionar aos alunos do curso uma formação docente inovadora, oferecendo-lhes a oportunidade de desenvolver modelos didáticos que pudessem servir de apoio aos professores de Ciências das escolas do município de Aracoiaba. Dessa forma, buscou-se tornar as aulas do ensino fundamental mais dinâmicas e atraentes para os estudantes.

Semanalmente os integrantes do projeto se reuniam no polo de apoio presencial/CVT em Aracoiaba para planejar, confeccionar e montar os modelos didáticos, utilizando materiais de fácil acesso, como massa de modelar, *biscuit*, materiais reciclados, entre outros

semelhantes. Posteriormente esses modelos foram aplicados em ações realizadas nas escolas do município.

**Figura 3** – Modelo didático representando um anelídeo



Fonte: Acervo do MDEC (2018).

Em relação ao projeto Arborização Humana, teve início em 2014, com o objetivo de traçar um perfil das árvores urbanas dos municípios atendidos pelo curso de Ciências Biológicas. Inicialmente os projetos foram desenvolvidos nos municípios de Beberibe e Cascavel, expandindo-se posteriormente para Maranguape, Russas, Quixeramobim, Jaguaribe, incluindo Pereiro, e Canindé.

Ao longo do período de duração do projeto (2018 a 2022), buscou-se analisar aspectos relacionados à biologia e ecologia das árvores urbanas predominantes nessas localidades, bem como compreender de que forma essas árvores interferem nas calçadas, na iluminação pública, na fiação, nas vias e na sinalização. Também foram avaliadas injúrias ou podas realizadas e o equilíbrio das árvores. Além disso, a percepção dos moradores acerca da arborização urbana foi investigada por meio da aplicação de questionários.

Outro projeto de extensão exitoso é o BioCine: Cinema com Ciência, iniciado em 2021, de forma remota pelo Google Meet, devido ao período de isolamento causado pela pandemia da Covid-19. O projeto teve como objetivo apresentar longas-metragens, animações e documentários para divulgação científica de conteúdos biológicos. Além disso, buscou promover novas metodologias de ensino que facilitassem o aprendizado dos estudantes em diversas áreas relacionadas ao ensino de Ciências e Biologia. Após a exibição dos filmes, realizava-se uma palestra com um especialista na temática abordada.

Nos anos de 2021 e 2022, foram exibidos 18 filmes com temáticas biológicas variadas, tais como: *Contágio*, *A maldição dos mortos-vivos*, *A ilha*, *O lorax*, *Em busca da trífula perdida*, *Jurassic World: reino ameaçado*, *Os Croods*, *tempestade: planeta em fúria*, *O rei Leão*, *O óleo de Lorenzo*, *Planeta dos macacos*, *Divertidamente*, *Splice: a nova espécie*, *Carta para além dos muros*, *O desafio de Darwin*, *Avatar*, *Não olhe para cima*, *Bee movie: a história de uma abelha* e *Estrelas além do tempo*.

Em 2023, teve início o projeto de extensão Bioead.com.vc, que objetivou promover a divulgação científica por meio de palestras, mesas-redondas, minicursos e eventos extensionistas presenciais e/ou virtuais. Foram realizadas seis palestras ao longo dos anos de 2023 e 2024, abordando temáticas variadas, como Agenda 2030, Inteligência Artificial, Novo Ensino Médio, adaptações dos seres vivos e mutações.

Atualmente, o curso conta com dois projetos de extensão: Ciência em Campo, iniciado em 2024 e renovado

para 2025, e o projeto Bioead.escola, iniciado em 2025. O projeto Ciência em Campo tem o objetivo de promover o letramento científico de alunos e comunidade, de forma leve e acessível, por meio de materiais didáticos e ações de divulgação científica presenciais, em espaços de ensino formal, não formal e comunitários. Essas ações envolvem o desenvolvimento de atividades práticas de Biologia em escolas públicas municipais e estaduais parceiras do curso, bem como em espaços públicos.

Já o Bioead.escola busca oferecer suporte a professores de Ciências, gestores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e licenciandos por meio da realização de oficinas que apresentam estratégias e recursos diversificados. Essas oficinas têm como base o acervo de materiais produzidos (histórias em quadrinhos, cordéis, *podcasts*, vídeos, infográficos, paródias, jogos, cartilhas, materiais didáticos inclusivos, entre outros), assim como as estratégias de ensino aplicadas nas disciplinas do curso de Ciências Biológicas.

Por fim, destaca-se que a viabilização de todos esses projetos de extensão evidencia uma trajetória de sucesso da extensão universitária na UECE.

## Considerações finais

As transformações vivenciadas pelo curso BioEaD-UECE/UAB, ao longo de quase duas décadas, revelam um percurso marcado por compromisso, inovação e impacto social. Desde sua criação em 2009, a BioEaD tem sido um exemplo de como a EaD pode promover a

democratização do ensino superior e proporcionar uma formação docente de excelência e integral.

A diversidade metodológica adotada, que mescla estratégias tradicionais e ativas, associada ao uso de recursos tecnológicos, tem assegurado um percurso de ensino engajador, instigante, reflexivo e significativo, alinhado às demandas contemporâneas da educação. A consolidação do curso também se deu pelo fortalecimento das ações de pesquisa e extensão, que têm sido fundamentais na construção de uma identidade acadêmica sólida.

A produção científica crescente, os eventos promovidos e os projetos de extensão desenvolvidos revelam o papel transformador da BioEaD na formação de professores-pesquisadores e na aproximação da universidade com a sociedade, revelando o compromisso com uma formação crítica, criativa e socialmente engajada, que extrapola os limites da sala de aula e alcança comunidades diversas do interior cearense.

Assim, o curso de Ciências Biológicas a distância da UECE se apresenta como uma referência no cenário da educação superior, ao integrar ensino, pesquisa e extensão de forma orgânica, sistemática e ética. Sua trajetória é marcada não apenas pela expansão geográfica e numérica, mas pela qualidade das práticas formativas que implementa. Destarte, diante dos novos desafios impostos pela era da Inteligência Artificial e pela ampliação das turmas, reafirma-se o compromisso ético e pedagógico com uma formação docente transformadora, que capacita os licenciandos a atuarem com excelência e sensibilidade nos diferentes contextos educacionais.

## Agradecimento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Capes, código de financiamento 001.

## Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jun. 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024*: linha de base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 dez. 2018.

CASTRO, R.; SILVA, S. M.; SILVA, J. O ensino, a pesquisa e a extensão universitária e as demandas educacionais: desafios históricos para a formação inicial e continuada de professores. *Educação Criativa*, [S. l.], v. 7, 1500-1507, 2016.

MAHL, G. *et al.* Pesquisa comparativa entre metodologia tradicional e ativa – aprendizado e memória. *Integrar: Revista Acadêmica*, Campo Mourão, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2023.

MENEZES, J. B. F. *Design da aprendizagem e desempenho acadêmico em um curso de formação de professores de Biologia a distância: (inter)relação à luz da analítica da aprendizagem*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOURÃO, C. I.; PAULA, F. W. S.; PANTOJA, L. D. M.; PAIXÃO, G. C. Satisfação discente com o uso de ferramentas educativas em um curso de Ciências Biológicas na modalidade a distância. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 124-136, 2024.

PAULA, F. W. S.; MOURÃO, C. I.; PANTOJA, L. D. M.; PAIXÃO, G. C. Atividades avaliativas em um curso a distância: exigências, demanda do tempo de correção e adesão

do aluno na perspectiva da tutoria. *EmRede*: Revista de Educação a Distância, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2022.

PEREIRA, L. M. G. *et al.* Impacto e influência na empregabilidade do egresso de uma licenciatura em Ciências Biológicas a Distância. *EaD em Foco*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, e1760, 2022.

UECE. *Projeto pedagógico do curso de graduação em Ciências Biológicas*: licenciatura a distância. Fortaleza: UECE, 2012.

**17 ENSINAR É PESQUISAR: EXPERIÊNCIA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE FORTALEZA-CEARÁ-BRASIL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**

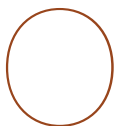
<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-000-8/cap17>

**NUKÁCIA MEYRE SILVA ARAÚJO**

Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [nukacia.araujo@uece.br](mailto:nukacia.araujo@uece.br)

## Introdução



título deste escrito retoma uma asserção de Freire (2002, p. 30), segundo a qual “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Com essa afirmação, o educador brasileiro destaca um dos aspectos do fazer docente, definindo esse mesmo fazer como um processo de formação e de transformação permanentes.

Este ensaio descritivo-reflexivo trata justamente da experiência de sujeitos docentes que se engajaram em uma empreitada de transformação e formação por intermédio da pesquisa. Tem como objetivo relatar uma experiência de inovação pedagógica realizada na Universidade Estadual do Ceará (UECE), na qual docentes da Educação Básica servidores da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-Ceará assumem o papel de auxiliares de pesquisa em nível de mestrado e de doutorado, investigando problemas reais de sala de aula ou da escola e propondo novos caminhos para ressignificação de suas práticas. A escolha do gênero ensaio descritivo-reflexivo não se dá, portanto, ao acaso, mas pela necessidade de descrever a experiência e de refletir sobre os

significados, os desafios e os aprendizados decorrentes das ações, das vivências e dos próprios resultados de pesquisa, que são produtos, processos e/ou metodologias voltados para a melhoria da educação pública brasileira, em especial a do município de Fortaleza, Ceará, Brasil.

O fundamento teórico que constrói o eixo central do relato baseia-se em Freire (2002), considerando-se as reflexões feitas pelo filósofo sobre os saberes indispensáveis à prática docente de educadoras e educadores críticos. Como discussão complementar, trazemos a noção de inovação pedagógica no ensino superior (Cunha, 2006; Cunha *et al.*, 2006; Wagner; Cunha, 2019), mas também na Educação Básica, uma vez que estão envolvidos na experiência aqui descrita tanto os professores-pesquisadores da universidade quanto os professores-pesquisadores da Educação Básica<sup>1</sup>. Nessa perspectiva, entendemos que a inovação caracterizada pela própria relação entre universidade e governo gera como consequência inovações na sala de aula, a partir dos resultados advindos da “curiosidade epistemológica”, no dizer de Freire (2002), dos docentes que desenvolveram pesquisas, cujos objetivos visam a propor soluções ou formas de mitigação para questões ou problemas de sala de aula, da instituição escola ou da própria comunidade escolar.

---

1 A Educação Básica no Brasil é composta por três segmentos: Educação Infantil, cuja faixa etária dos educandos vai de 0 a 5 anos; Ensino Fundamental, cuja faixa etária dos estudantes pode ir dos 6 aos 14 anos; Ensino Médio, cuja faixa etária dos estudantes pode ir dos 15 aos 17 anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996 – estabelece a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos de idade. A Lei nº 12.796/2013 atualiza a LDBEN e reforça a obrigatoriedade e a gratuidade da Educação Básica a partir dos 4 anos de idade.

Embora este ensaio seja escrito em primeira pessoa do plural, subjetivamente neste único parágrafo, escrevo-o no singular, como ex-pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa da UECE, de 2016 a 2020, na gestão do reitor professor José Jackson Coelho Sampaio, época em que o convênio com a Secretaria de Municipal de Educação de Fortaleza (SME) foi gestado (2019) e assinado (2020). Dessa forma, como autora, falo de um lugar institucional a que hoje (2025) acrescento um olhar de pesquisadora. Feito este esclarecimento, voltemos à primeira pessoa do plural.

Tanto a natureza textual de um ensaio, que aqui chamamos de descritivo-reflexivo, quanto a de um relato de experiência permitem a organização pouco canônica do texto em si. Sendo assim, a fim de “levar o leitor pela mão” e auxiliá-lo na construção de sentidos deste escrito, explicamos neste ponto como ele se organiza, dizendo inclusive das *inortodoxias* que propositalmente adotamos em alguns pontos.

Começamos por esta *Introdução*, em que já apresentamos o objetivo do relato, as linhas gerais dos fundamentos teóricos e o ponto de vista da enunciadora. Seguimos agora, ainda nesta seção, para uma breve discussão teórica a respeito de inovação pedagógica (ou em educação) e sobre características da prática docente. Na segunda seção, denominada *Aspectos metodológicos*, apresentamos sumariamente o método utilizado para construir o relato de experiência, como também descrevemos os aspectos do próprio Convênio firmado entre UECE e SME. Já na terceira seção, denominada *Ensinar*

é pesquisar, retomamos aspectos da inovação de que tratamos aqui e refletimos sobre seu desenvolvimento na UECE. Por último, tecemos as *Considerações finais*, destacando possibilidades de continuação de práticas de inovação na Educação Superior e na Educação Básica.

### ***Mas o que seria inovação em educação ou inovação pedagógica?***

A universidade vem sendo desafiada por diferentes crises, entre as quais está uma crise paradigmática, política e epistemológica. Como uma saída a essas crises, as Instituições de Ensino Superior vêm sendo estimuladas (ou forçadas) à inovação. No que diz respeito à pós-graduação, citamos o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) – 2025-2029 –, cuja diretriz 22, que trata da “[...] pesquisa institucionalizada, extensão e inovação, promovidas no âmbito do SNPG”, relaciona-a ao fortalecimento da formação de recursos de alto nível. Aponta-se, assim, a necessidade de “incentivar o desenvolvimento da pesquisa para a inovação social, educacional, tecnológica e transformacional”. Mas, afinal, o que seria inovação educacional ou pedagógica, tema que nos interessa aqui?

No verbete *Inovação educacional*, na Enciclopédia de Pedagogia Universitária, Cunha (2006, p. 445, grifos da autora) assim conceitua o fenômeno:

**Inovação na Educação:** conceito de caráter histórico social marcado por uma atitude epistemológica do conhecimento para além das regularidades

propostas pela modernidade e caracterizado por experiências que são marcadas por: **ruptura** com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; **gestão participativa**, em que os sujeitos do processo inovador sejam os protagonistas da experiência; **re-configurações dos saberes** anulando ou diminuindo as dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, etc.; **reorganização da relação teoria/prática** rompendo com a dicotomização; e **perspectiva orgânica** no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.

Em texto mais recente, Wagner e Cunha (2019, p. 20) retomam Cunha (2006) e ampliam a definição. Segundo as autoras, a inovação pedagógica deve ser feita de forma contextualizada, diferenciando-a da noção de inovação que segue uma concepção mercadológica. As pesquisadoras então caracterizam *inovação pedagógica* como uma “ruptura paradigmática” a qual: a) teria compromisso com uma dimensão política e socialmente referenciada; e b) articularia rede de pessoas e conhecimentos científicos e tecnológicos, os quais, por sua vez, produziriam significados interdisciplinares e transdisciplinares sobre a compreensão da realidade.

Ainda em Wagner e Cunha (2019), as autoras destacam oito assertivas sobre inovação educacional. Como não há espaço suficiente neste escrito para tratar de todas, destacaremos aquelas que têm mais relação com

a inovação descrita neste ensaio. A primeira é a de que “a inovação é estimulada por cenários emergentes”. Segundo as autoras, a inovação seria resposta para cenários que interpelam a universidade (ou a escola) por soluções.

A democratização da pós-graduação é uma demanda emergente, uma vez que tanto o PNPG – 2025-2029 (Brasil, 2025)<sup>2</sup> quanto o PNE 2024-2034 (Brasil, 2024)<sup>3</sup> apontam a necessidade de formação continuada de docentes da Educação Básica em nível de pós-graduação. No PNPG, a diretriz 23 indica, a fim de viabilizar melhoria da qualidade da Educação Básica, a necessidade de formação continuada de docentes da Educação Básica com pelo menos 50% dos professores titulados em nível de mestrado e/ou doutorado. Já o PNE, em seu objetivo 16, traz na meta 16f a seguinte proposição: “Formar, em nível de pós-graduação, 70% (setenta por cento) dos docentes da educação básica em cursos reconhecidos e avaliados em níveis adequados pelo Ministério da Educação, até 2034”. A inovação proposta na UECE responde justamente a um anseio da sociedade, cuja realização trará benefícios para a própria sociedade, considerando as mudanças na profissionalidade dos docentes, que passam a ser professores-pesquisadores e que levam isso para suas salas de aula.

---

2 O PNPG 2025-2029 ainda não foi aprovado em forma de lei. A versão que usamos aqui foi disponibilizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), embora o documento legal ainda não esteja publicado.

3 A versão que utilizamos aqui é o projeto de lei, que ainda está em tramitação e que foi disponibilizado pela Casa Civil da Presidência da República.

Outra assertiva de Wagner e Cunha (2019) que nos interessa aqui é a de que “a inovação requer mudanças epistemológicas e emocionais”. Segundo as autoras, inovação pedagógica requer uma “ruptura epistemológica” que pode alterar a concepção do conhecimento em espaços escolarizados, afastando-se de dicotomias postuladas pela ciência moderna, como teoria e prática, objetividade e subjetividade, ciência e cultura, entre outras. No caso da inovação aqui descrita, as pesquisas propostas inovam porque partem de problemas reais da escola e da sala de aula. Nesse caso, os pesquisadores da UECE propõem investigações que sejam passíveis de realização obrigatoriamente na escola, na sala de aula ou na comunidade escolar. A SME, por sua vez, aprova aquelas que acredita serem propícias à resolução ou à mitigação de problemas da rede de ensino municipal. Os auxiliares de pesquisa, por sua vez, dentro do escopo do projeto para o qual foram selecionados, trazem questões que os inquietam seja como gestores, seja como docentes do Ensino Fundamental. A ruptura epistemológica se dá, então, no fato de a prática ser o ponto inicial e o ponto final da investigação. A teoria tece a costura entre uma prática inicial e uma proposição de prática final. Outro aspecto de ruptura é o envolvimento do auxiliar de pesquisa com o objeto. Como se parte de um problema real da escola, da sala de aula ou da comunidade, o grau de suposta objetividade do pesquisador diminui e dá lugar ao envolvimento subjetivo como ponto de partida.

### *Reflexões sobre a prática docente: o que nos diz Paulo Freire?*

Em Freire (2002), o filósofo brasileiro faz uma longa reflexão sobre a formação e a prática docente, especificamente a prática educativo-progressista, cuja consequência seria a autonomia dos educandos. Interessam-nos aqui alguns pontos dessa reflexão, a partir dos quais comentamos aspectos da prática docente dos pesquisadores da UECE e dos auxiliares de pesquisa da SME, considerando o contexto da inovação educacional aqui descrita.

O ponto central, que por isso mesmo dá título a este relato de experiência em forma de ensaio, é que “ensinar exige pesquisa”. Segundo Freire (2002), não existe ensino sem pesquisa, tampouco pesquisa sem ensino. Colocando-se no lugar do docente, Freire (2002, p. 30-31) enuncia: “[...] ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago”. É justamente nesse tecido de “curiosidade epistemológica” que se encontram tanto os docentes pesquisadores da UECE quanto os auxiliares de pesquisa da SME.

Os pesquisadores da UECE porque escolheram investigar temas em que interessam especificamente questões que envolvam o ensino e a gestão na rede municipal de Fortaleza e, assim, dirigem o olhar e o rigor científicos para sujeitos, processos e produtos que compõem a comunidade escolar. No mesmo movimento de curiosidade epistemológica, a qual se opõe à “curiosidade ingênua” - aquela que caracteriza o senso comum -, docentes e gestores da SME indagam a realidade de sala de aula, da gestão e da comunidade escolar como um todo e, inquietos, pesquisam para constatar, para, constatando,

intervirem, e, com a intervenção, educam e se educam, como apregoa Freire (2002).

Ainda em relação aos dois grupos de docentes (UECE e SME), outro aspecto da reflexão *freireana* chama a atenção: “ensinar exige criticidade”. A referência neste caso se dá ao que o filósofo chama de “curiosidade epistemológica”, que supera a curiosidade ingênua e se *criticiza*, à medida que se olha para o objeto cognoscível com rigor e método. Nas palavras do educador progressista:

A curiosidade [crítica] como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem curiosidade que nos move e nos põe pacientemente diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (Freire, 2002, p. 33).

Ainda segundo Freire (2002), uma das principais tarefas da prática educativo-progressista seria exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, “insatisfeita e indócil”. No esteio da discussão sobre curiosidade crítica, é possível acrescentar outro aspecto da reflexão *freireana*: “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Esse ponto pode ser analisado pensando-se especificamente na formação continuada dos docentes e gestores que são auxiliares de pesquisa no âmbito do convênio UECE/SME. Esses sujeitos são instados a refletir criticamente sobre suas práticas, uma vez que, pensando criticamente sobre uma prática de ontem ou de hoje, pode-se

melhorar a prática de amanhã, no dizer de Freire (2002). Dessa forma, o discurso teórico, necessário à reflexão crítica, deve ser de tal modo concreto que “[...] quase se confunda com a prática” (Freire, 2002, p. 40).

Seria possível discutir outros pontos referentes à prática docente que dizem respeito à inovação pedagógica, entretanto, como a extensão deste escrito não permite maior aprofundamento, destacamos os três anteriormente apresentados.

## **Aspectos metodológicos**

Adotando uma classificação científica, este relato de experiência tem objetivo descritivo-explicativo e reflexivo. Os dados analisados são documentais e a abordagem de tratamento é qualitativa. Além dos documentos utilizados para descrever o funcionamento do convênio e os resultados da parceria entre as instituições, apresentamos, a título de exemplificação, depoimentos de dois docentes da UECE e três egressos dos cursos de mestrado a respeito do convênio.

### ***O contexto de celebração do convênio***

As tratativas para a celebração do convênio entre UECE e SME iniciaram aproximadamente um ano antes de sua assinatura, em 2020, a partir de contatos de docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) com técnicos da SME. Após estes contatos, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPgPq) assumiu institucionalmente a coordenação do processo. Ficou estabelecido que

a UECE receberia, por meio de seleção pública, gestores escolares, equipes técnicas e professores docentes efetivos da SME, em pleno exercício de suas funções, como auxiliares de pesquisa em investigações a serem desenvolvidas, em nível de mestrado e doutorado, sobre temas afetos à gestão e ao ensino nos segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental<sup>4</sup>, anos iniciais e anos finais.

Inicialmente, apenas o PPGE ofereceria vagas. No entanto, a pró-reitora, como docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA), apresentou à SME a solicitação de inclusão do referido Programa, uma vez que com sua entrada seria possível abarcar também pesquisas voltadas para o ensino de língua portuguesa e línguas adicionais (inglês e espanhol), assim como sobre aquisição da linguagem e distúrbios de fala e escrita. Como contrapartida no convênio, a SME disponibilizaria recursos financeiros para pesquisa, inovação e desenvolvimento da Universidade, que resultariam em avanços transpostos para a Educação Básica de maneira imediata, considerando o teor e os resultados das pesquisas.

## Os objetivos do Convênio

De acordo com o próprio instrumento de celebração do Convênio UECE-SME, a parceria teve como

---

4 O Ensino Fundamental é dividido em duas etapas: anos iniciais, que abrangem do 1º ao 5º ano, e anos finais, que abrangem do 6º ao 9º ano. Nos anos iniciais, os professores são licenciados em Pedagogia e podem ser responsáveis pelo ensino de todas as disciplinas. Já nos anos finais, cada disciplina é ministrada por um docente com licenciatura específica (Matemática, Geografia, Letras, por exemplo).

objetivos coordenar, organizar, planejar, executar e produzir pesquisas científicas e acadêmicas capazes de qualificar os servidores de provimento efetivo do grupo magistério, em efetivo exercício, em quaisquer das instâncias da SME, assim como produzir conhecimentos para a melhoria de práticas docentes, dos processos de ensino e aprendizagem e das políticas de formação continuada desses profissionais.

O número de vagas para auxiliares de pesquisa é primeiramente sugerido pelos programas de pós-graduação (PPGs) e posteriormente acordado com a SME. O total de vagas de cada convênio é escalonado durante os quatro anos de vigência de cada instrumento legal. Os pesquisadores da UECE que desejam oferecer vagas apresentam projetos de pesquisas voltados para as demandas da gestão e do ensino do município de Fortaleza. A SME, por sua vez, avalia e aprova previamente as propostas de investigação que estarão nas chamadas.

### *As chamadas públicas e o número de vagas*

A primeira chamada pública para o “Processo Seletivo Especial Multiprograma” para o preenchimento de 24 vagas, 12 para o PPGE e 12 para o PosLA, foi publicada em 24 de janeiro de 2020 (Chamada nº 26/2020-UECE). As referidas vagas foram destinadas a auxiliares de pesquisa em nível de graduação, cujas pesquisas seriam de mestrado, e a auxiliares em nível de mestrado, cujas pesquisas seriam em nível de doutorado. A seguir, vemos a tabela de vagas e projetos aprovados pela SME.

**Tabela 1 – Vagas e projetos da Chamada Pública de 2020 (Turma 2020)**

Programa	Subprojeto	Vagas para auxiliares em nível de graduação	Vagas para auxiliares em nível de mestrado
PPGE	1. Avaliação da experiência de tempo integral na rede municipal de Fortaleza	2	1
	2. Políticas de avaliação na rede municipal	2	1
	3. Tecnologias digitais	2	1
	4. Gestão educacional e escolar	2	1
PosLA	5. Letramento alfabético, conhecimentos linguísticos e sistema de escrita	2	1
	6. Linguagem, tecnologias e ensino de língua portuguesa	2	1
	7. Letramento literário e formação de leitores	2	1
	8. Ensino e aprendizagem de leitura e escrita	2	1
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>16</b>	<b>8</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

O processo foi composto de quatro fases: prova de conhecimentos (eliminatória); prova de títulos (classificatória); entrevista (eliminatória); e proficiência em língua estrangeira (eliminatória, a ser comprovada pelo candidato no ato da matrícula ou até 12 meses depois do início do curso). A coordenação administrativa do processo ficou inteiramente com a PROPgPq-UECE, restando para os PPGs a responsabilidade de aplicação de provas (específica e de títulos) e a condução das entrevistas. Ainda em 2020, no segundo semestre, mesmo

com a pandemia do vírus SARS-CoV-2, que causava a doença Covid-19, as aulas da primeira turma tiveram início de forma remota, como vinha acontecendo com todas as instituições de ensino do Brasil.

No dia 7 de dezembro de 2021, foi lançada a segunda chamada pública para o “Processo Seletivo Especial Multiprograma” (Chamada nº 66/2021-UECE) para a entrada de discentes-auxiliares de pesquisa em 2022. Foram oferecidas 18 vagas para auxiliares de pesquisa em nível de graduação, distribuídas igualmente entre o PPGE e o PosLA. Os critérios de seleção permaneceram os mesmos da primeira chamada. As provas aconteceram entre os meses de janeiro e fevereiro, respeitando-se todas as medidas sanitárias decretadas pelo governo do estado do Ceará, uma vez que permanecíamos no período de pandemia da Covid-19. A tabela a seguir mostra a distribuição de vagas e respectivos projetos.

**Tabela 2 – Vagas e projetos da Chamada Pública de 2021 (Turma 2022)**

Programa	Subprojeto	Vagas para auxiliares em nível de graduação
PPGE	1. Avaliação da experiência de tempo integral na rede municipal de Fortaleza	2
	2. Políticas de avaliação na rede municipal	2
	3. Tecnologias digitais	2
	4. Gestão educacional e escolar	3
PosLA	5. Letramento alfabético, conhecimentos linguísticos e sistema de escrita	3
	6. Linguagem, tecnologias e ensino de língua portuguesa	2
	7. Letramento literário e formação de leitores	2
	8. Ensino e aprendizagem de leitura e escrita	2
TOTAL	<b>8</b>	<b>18</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Devido ao êxito do convênio, assim como ao interesse da própria SME em atender à demanda de professores especialistas nas diversas áreas de conhecimento – os quais passaram a solicitar acesso à formação continuada nos moldes daqueles já atendidos pelo PPGE e pelo PosLA –, na terceira chamada, as vagas ofertadas aumentaram significativamente. Isso foi possível porque a SME demandou a participação de mais programas de pós-graduação da UECE no convênio, iniciativa que foi muito bem recebida por diversos PPGs. Como o PPGE e o PosLA já vinham oferecendo vagas nas duas chamadas anteriores, não ofereceram em 2022, para que a quantidade de vagas ficasse maior para os programas que ofereceriam pela primeira vez naquele ano. A chamada foi lançada em 21 de outubro de 2022 (Chamada nº 80/2022-UECE).

Além disso, houve outras mudanças na chamada de 2022: o Convênio recebeu o nome de *Observatório da rede oficial de ensino do município de Fortaleza em seus múltiplos olhares*; o processo seletivo passou a contar apenas com três fases: a) a análise de uma carta de intenção (eliminatória), em cujo conteúdo o candidato deveria expressar seus interesses na vaga e no projeto para o qual se inscreveria e informar alguns aspectos da pesquisa que a ser desenvolvida; b) entrevista; e c) prova de títulos. Cada programa passou a ter uma comissão de seleção, composta por docentes do PPG, nomeada pela PROPgPq. Foi criado também, em 7 de dezembro de 2021, um Comitê Gestor na PROPgPq para cuidar de questões acadêmicas, legais e financeira do Convênio. Foram oferecidas na seleção 50 vagas distribuídas nos seguintes PPGs:

**Tabela 3 – Vagas e projetos da Chamada Pública de 2022 (Turma 2023)**

Programa/Curso de pós-graduação	Subprojeto	Vagas para auxiliares de pesquisa com nível de graduação	Vagas para auxiliares de pesquisa com nível de graduação (pessoas com deficiência)
Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA)	1. Políticas de educação na rede municipal orientadas à sustentabilidade	2	-
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Computação (PPGCC)	2. Desenvolvimento de soluções em IoT (Internet das Coisas) e redes de comunicação para apoiar escola	1	-
	3. Inteligência Artificial (IA) aplicada à educação	3	-
	4. Análise e extração de conhecimento em dados educacionais	1	-
	5. Desenvolvimento, evolução e integração de sistemas computacionais para apoiar transformação digital de escolas	1	-
Mestrado em Ciências Físicas Aplicadas (CM-CFA)	6. Diagnóstico do conhecimento e entendimento de conceitos básicos de física da atmosfera dos professores e dos alunos do Ensino Fundamental de Fortaleza e proposição de novas metodologias	1	-
	7. Cinemática: proposta de ensino de Ciências sob a perspectiva Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente – CTSA	1	-

Programa de Pós-Graduação em Ciências Fisiológicas (PPGCF)	8. Conhecimento do perfil comportamental e fisiológico das crianças e jovens com TEA por educadores do Ensino Fundamental	1	-
	9. Manual de aulas práticas em Biologia para os anos finais do Ensino Fundamental	1	-
	10. A questão da relação entre poder, violência e linguagem no âmbito da Filosofia Social e Política	2	-
Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFIL)	11. A relação entre ética e direitos humanos	1	-
	12. O problema das relações sociais de gênero na esfera da Filosofia Política	1	-
	13. A relação entre paideia, pedagogia e formação na esfera da ética	1	-
Programa de Pós-Graduação em Geografia (Propgeo)	14. Cidade, urbano e ensino de Geografia	3	-
	15. Dinâmicas econômicas, populacionais e ensino de Geografia	4	-
	16. Questões ambientais, geotecnologias, cartografia e metodologias para o ensino de Geografia	4	-

Programa de Pós-Graduação em História e Culturas e Espacialidades (PPGHCE)	17. Memórias administrativas da SME Fortaleza na ótica de seus ex-dirigentes	1	-
	18. "Homens de letras e pequenas profissões": a instrução letrada dos trabalhadores na Primeira República	1	-
	19. Formação docente em História Social da Cultura a partir das bandas de música civis no Ceará do século XIX	1	-
	20. A História da Educação Física Escolar no município de Fortaleza	1	-
	21. Doenças – epidemias, endemias e pandemias no livro didático do Ensino Fundamental	1	-
	22. Uso de tecnologias digitais na História: instrumentos facilitadores do ensino-aprendizagem	1	-
	23. Práticas e representações do meio rural nos livros didáticos de História: entre a produção de estereótipos e a construção de identidades	1	-
	24. "Aula de campo, tour pedagógico": narrativas urbanas e usos do patrimônio cultural no ensino de História	1	-
Programa de Pós-Graduação em Nutrição e Saúde (PPGNS)	25. As influências socioculturais sobre o comportamento alimentar, estado nutricional, imagem corporal e autoestima de adolescentes (do 7º ao 9º ano) de escolas públicas de Fortaleza-Ceará	1	-
	26. Ambiente de aprendizagem para desenvolvimento de educação alimentar e nutricional: implantação de projetos integradores	1	-

Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPSAC)	27. Formação de professores para a implementação do Guia de Atividade Física para a População Brasileira em escolas de Ensino Fundamental	1	-
Mestrado em Serviço Social, Trabalho e Questão Social (MASS)	28. Autonomia, acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência no contexto da Educação Básica	1	1
	29. Reflexão sobre a crise, a seletividade e as alternativas de responsabilização no contexto do sistema socioeducativo	1	1
	30. Neoliberalismo, trabalho e docência no âmbito da Educação Básica	2	1
	31. Famílias, relações de gênero e expressões de violência e desigualdades no contexto escolar	1	1
Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS)	32. Mediação de conflitos e restauração da paz na escola pública: narrativas e experiências	2	-
<b>Total</b>		<b>46</b>	<b>4</b>

Fonte: UECE (2022).

A quarta chamada do Convênio aconteceu em 20 de outubro de 2023 (Chamada nº 107-23-UECE) e novamente o número de vagas aumentou, desta vez com a volta da participação do PosLA e do PPGE. Na chamada, foram oferecidas 65 para auxiliares de pesquisa em nível de graduação, para realizarem pesquisas de mestrado. Observe-se que a oferta de vagas nas chamadas apenas para mestrado nos anos de 2021, 2022 e 2023 se dá em virtude do tempo de Convênio. O curso de doutorado dura

48 meses no Brasil. Assim, se o convênio é firmado com vigência de quatro anos, apenas no primeiro ano podem ser oferecidas vagas para candidatos em nível de mestrado, visto que as defesas de dissertação ou tese e a entrega de produtos devem ocorrer dentro da vigência do acordo. Ressalte-se que o número de projetos também aumentou, passando de 32 (chamada 2022) para 38 (chamada 2023); isso se deu devido ao fato de mais professores dos PPGs se interessarem em fazer pesquisas considerando o escopo estabelecido no Convênio. Na tabela a seguir, é possível observar o quantitativo de vagas para cada projeto.

**Tabela 4 – Vagas e projetos da Chamada Pública de 2023  
(Turma 2024)**

Programa/ Curso	Subprojeto	Vagas para auxiliares com nível de gradua- ção	Vagas para auxiliares com nível de gradua- ção (cotas raciais)	Vagas para auxiliares com nível de gradua- ção (pes- soas com deficiência)
PPGA	1. Educação para a sustentabilidade	1	-	-
	2. Educação Infantil e percepção das mudanças climáticas: promovendo a consciência sustentável desde cedo	2	-	-
	3. Práticas organizacionais em escola pública	3	-	-
PPGE	4. Experiência de tempo integral II	3	-	-
	5. Formação, vida e trabalho: os professores e os desafios educacionais contemporâneos no município de Fortaleza	2	-	-
	6. Formação continuada de professores da Educação Básica: das práticas aos sentidos constituídos	2	-	-
	7. Histórias de formação docente: ressignificação de teorias e práticas pedagógicas	3	-	-
PPGFIL	8. A questão da relação entre poder, violência e linguagem no âmbito da Filosofia Social e Política	1	-	-
	9. A relação entre ética e direitos humanos	1	-	-
	10. O problema das relações sociais de gênero na esfera da Filosofia Política	-	-	1
	11. A relação entre paideia, pedagogia e formação na esfera da ética	1	-	-

Progeo	12. Cidade, urbano e ensino de Geografia	3	-	-
	13. Dinâmicas econômicas, populacionais e ensino de Geografia	6	-	-
	14. Questões ambientais, geotecnologias, cartografia e metodologias para o ensino de Geografia	3	-	-
Programa de Pós-Graduação em História, Culturas e Espacialidades (PPHCE)	15. Ensino de História Medieval: ferramentas digitais na elaboração de conteúdos históricos complementares	1	-	-
	16. O ensino público em Fortaleza na redemocratização: onde está Paulo Freire? (1979-1985)	1	-	-
	17. O uso do cinema como laboratório de História: representações do mundo antigo	1	-	-
	18. Por uma história da saúde e das doenças: epidemias, pandemias e endemias no livro didático de História	2	-	-
	19. "Todo conhecimento nasce da dúvida. Não é verdade?"	1	-	-
PosLA	20. Estudo sobre formação de professores de línguas e atividade docente	1	-	-
	21. Linguagem, tecnologias e ensino de Língua Portuguesa	1	-	-
	22. Mediação de leitura em sala de aula: práticas para esperar e criar comunidade de aprendizagem	1	-	-
	23. Multiletramentos e formação de professores de língua estrangeira	1	-	-
	24. Multiletramentos e letramento digital: leitura e produção nas mídias digitais	1	-	-

PPGNS	25. Acompanhamento de adolescentes com obesidade em Fortaleza – ENS-CA FOR2024	1	-	-
	26. Estudo dos fatores de risco cardiometabólicos dos professores do Ensino Fundamental em Fortaleza – Ceará	1	-	-
	27. Formação de agentes multiplicadores de educação alimentar e nutricional para o Ensino Fundamental	1	-	-
PPSAC	28. Enfrentamento da violência contra as mulheres na Educação Básica: formação docente a partir das demandas discentes	3	-	-
	29. Formação de professores para a implementação do Guia de Atividade Física para a População Brasileira em escolas de Ensino Fundamental	2	-	-
MASS	30. Autonomia, acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência no contexto da Educação Básica	1	-	1
	31. Famílias, relações de gênero e expressões de violência e desigualdades no contexto escolar	1	-	1
	32. Neoliberalismo, trabalho e docência no âmbito da Educação Básica	1	1	-
	33. Reflexão sobre a crise, a seletividade e as alternativas de responsabilização no contexto do sistema socioeducativo	1	1	-
	34. Saberes sobre questão étnico-racial, processos de resistência indígena e negra frente ao projeto (neo)colonial	1	1	-

	35. Ações sociopolíticas de promoção da saúde e cidadania para as juventudes das escolas públicas de Fortaleza	1	-	-
	36. Conhecendo e prevenindo a radicalização online entre crianças e adolescentes: um guia para docentes	1	-	-
	37. Cultura da escrita / cultura das imagens artísticas: convergências da experiência sensível na formação do olhar docente e discente nas escolas públicas de Fortaleza	1	-	-
	38. Religiões, educação básica e cultura de paz na cidade de Fortaleza	1	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>59</b>	<b>3</b>	<b>3</b>

Fonte: UECE (2024).

Em 2024, não houve chamada pública. Por ser ano eleitoral para prefeito, acordos que envolvem recursos públicos não costumam ser celebrados em função de prazos legais, assim como por incerteza da própria continuidade da gestão, se esta concorre à reeleição. Em 2025, tomou posse o novo prefeito do município. O secretário de Educação mostrou-se disposto a celebrar novo Convênio, que, de acordo com notícia publicada no *site* da Prefeitura Municipal de Fortaleza, em maio de 2025, o novo Convênio se chamará *Mestres na Pós* e será estabelecido não apenas com a UECE, mas com mais duas Instituições de Ensino Superior públicas de Fortaleza: a Universidade Federal do Ceará (UFC) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Destaque-se que o pioneirismo da UECE em ser a primeira Instituição de Ensino Superior pública a propor e executar um acordo nesses

moldes com a SME levou a secretaria a procurar e a ser procurada por outras instituições que se propuseram a fazer pesquisas na área de Gestão Educacional e Ensino em suas diversas áreas, com impacto na Educação Básica.

### **Ensinar é pesquisar: uma experiência de inovação pedagógica na UECE**

Nesta seção, retomamos aspectos teóricos assim como a descrição da inovação feita na segunda seção e cruzamos com dados dos produtos gerados que passaram a ser exigidos a partir da turma de 2022 do Convênio UECE-SME. Embora haja muitas outras nuances do Convênio que poderiam ser discutidas, o recorte é necessário por uma questão metodológica somada aos limites de extensão deste escrito.

Nos dois primeiros anos de Convênio (2020 e 2021), cujos programas participantes eram apenas o PosLA e o PPGE, a exigência ao término da pesquisa era de uma tese (para aqueles que terminariam a pesquisa em 2024) ou uma dissertação (para aqueles que concluiriam as pesquisas em 2022 e 2023), uma vez que as pesquisas desenvolvidas nos dois programas tendiam a se voltar para questões mais práticas da escola/sala de aula. Com o aumento de vagas e a abertura do Convênio para mais programas a partir de chamada de 2022 (turma de 2023), a SME e a UECE, entretanto, acharam por bem que os auxiliares de pesquisa desenvolvessem um produto cujo público poderia ser a comunidade escolar, docentes gestores e/ou a própria SME, assim como os alunos da rede municipal de Fortaleza.

Assim, confirmando uma das características da inovação educacional que se estabelece a partir de um cenário emergente, que é a formação continuada de professores em nível de pós-graduação *stricto sensu*, o Convênio foi reajustado considerando a própria comunidade que coonstrói a inovação, configurando, assim, um retorno em forma de produto para a própria rede municipal. Além disso, considera-se também parte da inovação a ruptura paradigmática em que se parte da prática, agrega-se a teoria para a reflexão e se volta para a prática, em um movimento de reflexão crítica e de curiosidade epistemológica.

Outro aspecto inovador no convênio é a ruptura epistemológica que o engajamento de programas que não necessariamente têm linhas de pesquisa em que sejam abarcadas questões do ensino, da gestão ou da própria comunidade escolar, mas que passaram a trabalhar com esses objetos cognoscitivos. Para citar alguns exemplos, o PPGA (Administração), o PPGCN (Nutrição) e o PPGSC (Saúde Coletiva) propuseram investigações que tratam de: “Políticas de educação na rede municipal orientadas à sustentabilidade”, “As influências socioculturais sobre o comportamento alimentar, estado nutricional, imagem corporal e autoestima de adolescentes (do 7º ao 9º ano) de escolas públicas de Fortaleza-Ceará” e “Formação de professores para a implementação do Guia de Atividade Física para a população brasileira em escolas de Ensino Fundamental”<sup>5</sup>.

---

5 Para conhecer mais temas de pesquisa, acessar os editais de 2022, 2023 e 2024, disponíveis em: <https://www.uece.br/propgpq/home/servicos-e-informativos/convenios-uece-sme-fortaleza/>.

Vejam os produtos gerados considerando as vagas ofertadas nas chamadas de 2022 e 2023, excetuando-se os auxiliares de pesquisa que desistiram ou foram desligados por não atenderem às exigências do Convênio e/ou da pesquisa (sete participantes) e aqueles que estão com a entrega final atrasada. Foram oferecidas, nos dois editais juntos, 70 vagas. Vejamos os produtos.

**Tabela 5** – Produtos gerados a partir das pesquisas

Produto	Quantidade
Artigos e capítulos de livros	16
Cartilha	4
Guia informativo	8
Jogo de tabuleiro	3
Protocolo de recomendação de políticas públicas	1
Relatório final com proposta de políticas públicas	20
Site	1
Vídeo educativo	1

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Como se pode perceber, há produtos que se destinam à comunidade científica (os artigos e capítulos de livros), mas a maioria dos produtos se volta para a própria comunidade escolar. Tanto os primeiros como os demais reafirmam a importância da pesquisa a partir da prática e para a prática, novamente uma ruptura epistemológica característica da inovação educacional e consequência da curiosidade epistemológica dos auxiliares de pesquisa e dos docentes da UECE. Trazemos a seguir as vozes de

auxiliares de pesquisa (AP1 e AP2) e de uma docente pesquisadora da UECE (DP1), que avaliam sua experiência nessa inovação. Na impossibilidade de reproduzir os depoimentos na íntegra, apresentamos trechos que permitem confirmar pontos positivos da inovação pedagógica.

[...] o programa destina recursos financeiros que são essenciais para o processo formativo do pesquisador. Exemplo disso é que tive a oportunidade de participar de uma missão em Portugal e na Espanha, apresentando trabalhos acadêmicos financiados pelo Observatório. *Esses intercâmbios, sejam nacionais ou internacionais, são de grande valia, pois ampliam o acesso a fontes de pesquisa, possibilitam o conhecimento de novas metodologias e favorecem o estabelecimento de parcerias, enriquecendo tanto a qualidade das pesquisas quanto o seu alcance.* [...] Além disso, o programa me proporcionou ampliação dos conhecimentos teóricos, *desenvolvimento de competências para realizar análises e incentivo constante para inovar minha prática docente.* As experiências de internacionalização me permitiram trocar saberes em diferentes contextos sociais e culturais, além de ampliar minha visão de mundo (AP1 – auxiliar de pesquisa do PPGE, grifos nossos).

Do ponto de vista profissional, *pude vivenciar e articular os estudos e pesquisas à minha prática docente. Ministrei minicursos sobre a criação de descritores e sua aplicabilidade em sala de aula.* Outro aspecto relevante foi *a apresentação de minha pesquisa sobre a formação continuada de professores, relacionada à Avaliação Diagnóstica de Rede. O contato com relatos de experiências de*

*outros docentes mostrou-se fundamental para refletir sobre minha prática pedagógica e adaptá-la. Além disso, a participação em produções acadêmicas, como e-books e livros impressos, consolidou um ciclo de amadurecimento e incentivo à pesquisa no âmbito da pós-graduação (AP2 – egresso do PPGE, grifos nossos).*

*[...] o convênio SME-UECE atende às minhas perspectivas científicas, no sentido de poder acessar o universo dos professores em seu trabalho, objeto de minhas pesquisas, com finalidade de contribuir para o desenvolvimento da atividade e, conseqüentemente, destes profissionais, sujeitos das pesquisas que desenvolvo nas áreas de Formação de Professores, de Ensino de Línguas, dentro de uma perspectiva do ensino como trabalho. Finalmente, considero que a iniciativa deste convênio atende a um objetivo importantíssimo, que é dar aos profissionais de Ensino Fundamental a oportunidade de uma formação continuada de qualidade [...]. Quero registrar o excelente desempenho de um orientando de mestrado, professor de Inglês do Ensino Fundamental, que, além de apresentar uma dissertação de alto nível, teve participação ativa nas reflexões do grupo de pesquisa, produziu capítulo de livro, participou de eventos e, como exigência do convênio, apresentou em seu estudo uma proposta de formação continuada para seus pares (DP1 do PosLA, grifos nossos).*

Os destaques feitos nos três depoimentos coincidem com aquilo que viemos refletindo até aqui sobre a experiência de inovação educacional desenvolvida pela UECE em parceria com a SME. Os auxiliares de pesquisa

ilustram o impacto da pesquisa em suas práticas docentes, a reflexão crítica que a experiência permite, no dizer de Freire (2002), a apreensão da realidade e o conhecimento de diferentes questões que caracterizam a essência da prática e que contribuem para enriquecê-la. Esses aspectos estão tanto no discurso de AP1 como no de AP2. Já a docente pesquisadora DP1 destaca o fato de educar e se educar no convívio com seus alunos. Destaca também “a boniteza da prática docente”, que se compõe do anseio de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético, nesse caso proporcionar formação continuada de qualidade aos auxiliares de pesquisa.

### **Considerações finais**

Neste relato de experiência em forma de ensaio descritivo-reflexivo, tratamos da inovação pedagógica desenvolvida na UECE, a partir de parceria feita com a SME. Destacamos características da inovação descrita, assim como aspectos importantes da prática docente. A análise apresentou pontos positivos da inovação, confirmados no discurso de auxiliares de pesquisa e de docentes pesquisadores.

Cabe, no entanto, aqui mencionar pontos que poderiam contribuir para melhorar o que vem sendo feito até agora. Um deles seria transformar o convênio em uma política de Estado, a qual confere longevidade e consistência às ações e independe do arbítrio de cada gestor novo na Prefeitura e Secretaria de Educação, como uma política de governo. Outro aspecto relevante para os

professores auxiliares de pesquisa seria a permissão de afastamento de 100% das atividades laborais, permissão que atualmente é dada para apenas 50% das atividades. Isso daria mais tempo de dedicação para a pesquisa e às demais atividades exigidas nos cursos. Essas são lutas em progresso. Como educadores progressistas, sigamos com elas.

## Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. *Plano Nacional de Pós-Graduação: PNPG 2025–2029*. Brasília, DF: Capes, 2025.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.614, de 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2024.

CUNHA, M. I. Inovação na educação. In: MOROSINI, M. C. et al. *Enciclopédia de pedagogia universitária*: glossário. Porto Alegre: RIES/INEP, 2006.

CUNHA, M. I. et al. As experiências e suas características: a inovação como possibilidade. In: CUNHA, M. I. (org.). *Pedagogias universitárias*: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 61-96.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

UECE. *Chamada de Seleção Pública nº 26/20, de 24 de janeiro de 2020*. [Chamada Pública para processo seletivo especial multiprograma...]. Fortaleza: UECE, 2020.

UECE. *Chamada de Seleção Pública nº 66/21, de 7 de dezembro de 2021*. [Chamada Pública para processo seletivo especial multiprograma...]. Fortaleza: UECE, 2021.

UECE. *Chamada de Seleção Pública nº 80/22, de 7 de dezembro de 2022*. [Chamada Pública para processo seletivo especial multiprograma...]. Fortaleza: UECE, 2022.

UECE. *Chamada de Seleção Pública nº 107/23, de 20 de dezembro de 2023*. Fortaleza: UECE, 2023.

WAGNER, F.; CUNHA, M. I. Qual a importância de inovar no ensino superior?. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 32, n. 106, p. 9-26, 2019.

## **18 PRÁTICAS NA FORMAÇÃO INTERPROFISSIONAL NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-000-8/cap18>

### **MARIA EUNICE NOGUEIRA GALENO RODRIGUES**

Doutoranda em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [eunicegaleno@gmail.com](mailto:eunicegaleno@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3245-3712>

### **ANA SUELEN PEDROSA CAVALCANTE**

Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [anasuelen.cavalcante@uece.br](mailto:anasuelen.cavalcante@uece.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2220-4333>

### **ILANA FARIAS ANDRADE DE MOURA**

Mestranda em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

### **JOSÉ AIRTON DE FREITAS PONTES JUNIOR**

Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [jose.airton@uece.br](mailto:jose.airton@uece.br)

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2045-2461>

### **ANTONIO RODRIGUES FERREIRA JÚNIOR**

Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [arodrigues.junior@uece.br](mailto:arodrigues.junior@uece.br)

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9483-8060>

## Introdução



A complexidade do cuidado em saúde exige a formação interprofissional de modo a ultrapassar o modelo biomédico, a fim de atender às reais necessidades da população e alinhar-se aos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS). Nessa perspectiva, a partir de 2003, destacaram-se no Brasil iniciativas extracurriculares de reorientação da formação, tais como o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) (Nunes *et al.*, 2024).

Nesse contexto, uma das edições do PET-Saúde, chamada de GraduaSUS, buscou fomentar iniciativas na matriz curricular, como uma forma de transversalizar a interprofissionalidade na formação e preparar os futuros profissionais para o trabalho em equipe no cotidiano do SUS (Brasil, 2018a). Assim, criou-se a disciplina “Introdução à formação interprofissional para o Sistema Único de Saúde” (Ifisus), utilizando no percurso teórico-metodológico a contextualização e a problematização dos princípios e das diretrizes deste sistema. A Ifisus possui abordagem educacional e prática fundamental para a

consolidação e qualificação do SUS, alinhada aos seus princípios de universalidade, integralidade e equidade (Batista *et al.*, 2022).

Nesse sentido, a Formação Interprofissional é um dos principais contributos para o processo formativo que compreende um processo educativo no qual duas ou mais profissões da saúde aprendem juntas, sobre as outras e com as outras, desde o início de sua formação. Evidências surgem no desenvolvimento de competências colaborativas: habilidades de comunicação, respeito mútuo, conhecimento dos papéis e responsabilidades de cada profissão, tomada de decisão compartilhada e trabalho em equipe (Brasil, 2009, 2018b).

O trabalho interprofissional vai além do trabalho multiprofissional, onde várias profissões atuam no mesmo serviço, mas de forma paralela. Para buscar interprofissionalidade entre os profissionais, há uma interação efetiva e sinérgica entre as profissões, centrada no usuário (Peduzzi; Agreli, 2018; Who, 2010). Nesse âmbito, o objetivo do relato é explicitar a experiência dos docentes de diferentes áreas sobre como ocorre a formação interprofissional de alunos da graduação na disciplina Ifisus na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

## Método

Trata-se de relato de experiência acerca da implantação da disciplina Ifisus, que foca no trabalho interprofissional entre os discentes na graduação da área da Saúde em uma universidade pública do Ceará, em um

*campus* da capital e do interior. O relato de experiência se configura como uma documentação que descreve vivências e aprendizados adquiridos em um determinado contexto. Destaca-se que não é, necessariamente, um relato de pesquisa acadêmica, porém tais experiências podem ser oriundas de pesquisas, ensino, projetos de extensão universitária, dentre outras (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

O relato é realizado por docentes dos cursos dos cursos de Enfermagem e Medicina da capital e interior do Ceará que ministraram a disciplina do Ifisus no período de outubro de 2024 até dezembro de 2025.

## **Desenvolvimento**

### ***História da criação e implementação da disciplina***

A disciplina Ifisus tornou-se fruto do Pet-Saúde/ Interprofissionalidade. Disciplina voltada para a formação e o trabalho em saúde no país, além de qualificar a integração do tripé ensino-serviço-comunidade, aprimorando, em serviço, durante a práxis, a formação em saúde tanto de profissionais como dos estudantes dos cursos de graduação na área da Saúde de forma dialogada e compartilhada, possibilitando trocas de experiências. O compartilhamento de saberes no SUS, bem como a reorientação do modelo de trabalho para trabalho colaborativo (Brasil, 2021).

A partir das discussões fomentadas pelos encontros entre tutores, preceptores e monitores, vivências nos territórios, cotidiano na Atenção Primária à Saúde

(APS), convivência com profissionais e usuários e processos formativos no e para o SUS possibilitaram a adequação dos cursos às diretrizes curriculares nacionais com foco na interprofissionalidade, sendo contemplado o objetivo do Pet-Saúde/Interprofissionalidade (Lima; Torreão; Santos, 2020).

O Pet-Saúde/Interprofissionalidade metamorfoseou-se como uma ferramenta de formação dos discentes do primeiro semestre dos cursos da Saúde agregados no Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UECE. Está sendo ministrada desde 2020, institucionalizada pela Resolução nº 4.512/2020, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), de 14 de maio de 2020, que aprova a inclusão da disciplina Ifisus ainda como optativa (Ceará, 2020). Sua idealizadora foi uma professora com formação básica em Educação e pós-graduação em Saúde Coletiva, que buscou integrar o SUS à formação de estudantes originalmente da área da Saúde, com o objetivo de abordar, de forma didática, as questões que orientam as vivências no sistema.

A partir de 2022, todos os discentes matriculados nos cursos de graduação em Enfermagem, Nutrição, Medicina, Terapia Ocupacional, Ciências Biológicas e Psicologia passaram a ter a Ifisus como disciplina obrigatória e tiveram a oportunidade de experienciar a interprofissionalidade já no início do curso, tendo múltiplas possibilidades de compartilhar saberes e práticas, bem como compreender as nuances concernentes a cada profissão.

No contexto amplo, na Ifisus discutem-se os modelos explicativos do processo saúde-doença e reflexões

sobre conceitos e definições de saúde, de saúde pública, de saúde coletiva, conceito ampliado de saúde e trabalho interprofissional. Por fim, na disciplina busca-se preparar estudantes dos diversos cursos para que desenvolvam competências para trabalhar em equipes interprofissionais colaborativas na APS, melhorando a saúde das pessoas e o acesso à atenção em saúde (Barros; Ellery, 2016).

Embora seja uma disciplina que marca o primeiro contato dos estudantes de graduação da área da Saúde, ainda há a necessidade de a Ifisus estar presente em todas as formações profissionais, pois o SUS é um patrimônio brasileiro que oferece saúde para todas as pessoas de forma integral, acompanhando sua evolução de saúde de forma equânime, ou seja, oferecendo mais para aqueles que mais necessitam dos sistemas (Brasil, 1988).

As disciplinas têm como propósito formar discentes para o trabalho interprofissional no âmbito do SUS, contudo, em muitas universidades brasileiras, esse processo ocorre de maneira formalizada por meio dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos. É fundamental adotar diferentes perspectivas para responder às complexas necessidades de saúde da população, que envolvem dimensões biológicas, psicológicas, sociais e ambientais, uma vez que nenhuma profissão, isoladamente, detém todo o conhecimento necessário. A formação interprofissional, portanto, prepara os futuros profissionais para atuar de forma integrada, promovendo um cuidado mais abrangente e centrado na pessoa, na família e na comunidade (Brasil, 2009).

## **A disciplina Ifisus é ofertada aos discentes dos cursos da área da Saúde no primeiro semestre da graduação**

Planejar uma disciplina que aborda o SUS com estudantes do primeiro semestre exige organização e preparação prévias ao início do período letivo. Seu principal objetivo é proporcionar aos discentes a compreensão do funcionamento do SUS e a reflexão sobre como o trabalho interprofissional influencia as ações coletivas em saúde.

A disciplina foi elaborada por uma pedagoga em parceria com um grupo de docentes do CCS, com o propósito de desenvolver uma ementa que possibilitasse aos alunos o contato com o SUS logo no início do curso. Para isso, foram integrados diversos cursos da área da Saúde oferecidos pela universidade, incluindo Ciências Biológicas, Enfermagem, Medicina, Nutrição, Terapia Ocupacional e Serviço Social. No total, participam mais de 280 estudantes, organizados em turmas identificadas por cores, cada uma composta por discentes de diferentes formações.

Nesse contexto, os docentes também são organizados para acolher as novas turmas interprofissionais, compostas por estudantes de diferentes áreas da Saúde. Assim, cada turma – identificada por uma cor – é conduzida por dois ou mais professores de distintas formações. Por exemplo, um enfermeiro e um biólogo podem ser responsáveis pela turma vermelha, enquanto uma terapeuta ocupacional e um nutricionista coordenam a turma verde. Além disso, a disciplina conta com a participação

de alunos dos programas de mestrado e doutorado em Saúde Coletiva da universidade, que atuam em conjunto com os docentes por meio do estágio de docência, etapa essencial na formação para a carreira acadêmica.

Para otimizar esse trabalho, a partir do ano de 2024, instituiu-se a monitoria para a Ifisus. Atualmente, há cinco monitores para compor a disciplina, alunos que cursaram a disciplina em semestres anteriores e que colaboram com a aprendizagem por pares. Verifica-se que, no processo de monitoria, os estudantes se sentem à vontade para tirar dúvidas e trocar experiências.

As aulas são divididas em três eixos, compreendendo em torno de cinco aulas cada, somando um total de 17 aulas no semestre, com uma carga horária de 68 horas por semestre. No eixo 1 estão discussões referentes aos modelos explicativos do processo saúde-doença, leituras sobre saúde pública e saúde coletiva e como se deu a formação do SUS. No eixo 2 são abordados marcos teórico-conceituais e metodológicos da educação interprofissional; os papéis e as responsabilidades dos diferentes profissionais de saúde para o desenvolvimento das competências específicas ou complementares, comuns e colaborativas que atuam no SUS. E no eixo 3 estão a parte prática e operacional da atenção primária à saúde e o cenário da estratégia saúde da família (ESF): gestão e organização do trabalho, ou seja, as visitas técnicas nas unidades de APS.

No *campus* do interior, há apenas um dos cursos participando, uma vez que a Medicina é o único bacharelado neste local. A educação interprofissional, no

entanto, faz-se a partir da mediação da aprendizagem pela professora que é enfermeira e pelas experiências nos serviços de saúde e pelas relações estabelecidas com a residência multiprofissional.

### **Trabalho interprofissional na construção do conhecimento sobre o SUS com discentes no ambiente de sala de aula**

Neste bloco, iremos apresentar a temática abordada em sala de aula com o objetivo de conhecer os papéis e as responsabilidades dos diferentes profissionais de saúde para o desenvolvimento das competências comuns, específicas e colaborativas que atuam no SUS.

Na metodologia do ensino-aprendizado, divide-se a aula em momento zero, momento um, intervalo, momento dois e momento três. No momento zero, realizam-se estratégias de acolhimento, como dinâmica, vídeo, música ou poesia para integração dos grupos interprofissionais para o início das atividades que foram propostas na aula anterior. O momento um é a problematização, em que os discentes se reúnem nos grupos para discutir as propostas das atividades que eles realizaram em casa, a fim de problematizar as ideias. Então, os docentes, após a discussão nos grupos, trazem para a plenária o que será debatido. O momento dois é a teorização, quando se faz uma breve exposição dialogada sobre trabalho em equipe e colaboração interprofissional (*slides* atualizados – uso opcional), com apresentação de vídeo sobre trabalho em equipe. O momento três é a parte da síntese e avaliação. A partir do conhecimento compartilhado sobre

trabalho em equipe e sobre aprendizagem relacionada aos temas anteriores, orientamos a turma sobre a construção dos casos que deverão ser entregues na próxima aula para a apresentação em sala.

Nas aulas, utilizamos vários recursos pedagógicos que visam a contemplar todos os estilos de aprendizagem dos discentes, como computador, caixa de som e *slides*, mas, muitas vezes, são opcionais, pois as discussões são aprofundadas. Utilizamos vídeos, livros, artigos, cordel sobre a temática. As atividades propostas para os discentes realizarem em casa são orientadas no final de cada aula, na maioria das vezes nos grupos interprofissional ou individual e postadas uma semana antes da próxima aula.

Nesse contexto, utilizamos o Google Classroom como ferramenta virtual para orientar e disponibilizar as atividades tanto dos professores quanto dos alunos. O ambiente virtual também serve como espaço para esclarecimento de dúvidas e compartilhamento dos materiais utilizados nas aulas expositivas e dialogadas.

## **Metodologias ativas para campo interprofissional**

Na parte metodológica das aulas, debatemos com os discentes sobre conhecimento, habilidades e atitudes que fazem parte da formação acadêmica e sendo manifestados na forma de pensar, sentir e agir do indivíduo. Cada aula segue esta estrutura: acolhimento, retomada do tema anterior, desenvolvimento do tema do dia (problematização, teorização e síntese) e construção coletiva

significativa do conhecimento, juntamente com a participação do discente ativa, (auto)reflexiva e crítica.

Nesse sentido, são construídas diversas atividades em grupo, para que os estudantes possam aprender na prática a desenvolver competências do trabalho em equipe. No *campus* da capital, essas equipes são divididas considerando os diferentes cursos e assim os estudantes começam a reconhecer os papéis de cada profissão, em um exercício de múltiplos olhares sobre o processo de cuidado em saúde. Para tal, os alunos recebem uma cor, no *campus* da capital, e um nome escolhido pelos próprios discentes, no interior, onde vão construindo a identidade de equipe interprofissional e desenvolvendo a competência de comunicação e de resolução de conflitos, que servem como ferramentas pedagógicas.

É importante enfatizar que as estratégias de ensino-aprendizagem são todas embasadas em metodologias ativas que colocam o estudante como centro da aprendizagem e fazem os alunos trabalharem em equipe para o seu desenvolvimento. Pode-se citar como exemplo o *photovoice*, em que os educandos fotografam uma situação do cotidiano para materializar a definição do conceito de saúde; e a construção da linha do tempo sobre a evolução das políticas públicas, a partir do desenvolvimento de um mapa conceitual dos principais marcos históricos.

Destaca-se que o predomínio de metodologias ativas no primeiro semestre da graduação é algo desafiador, devido ao ensino médio estar mais focado em um ensino tradicional, que visa quase que exclusivamente à aquisição

de conhecimentos a partir da memorização, assumindo a figura passiva dos estudantes como receptores dessas informações. Ao entrarem em contato com essa disciplina, os discentes são instigados a pensar criticamente e tomar decisões a partir de diferentes estratégias de aprendizado, como em estudos de casos, o que os tira da zona de conforto e os prepara para o futuro profissional.

A avaliação do processo de ensino-aprendizagem é formativa, visando a orientar o estudante quanto à sua aprendizagem. Dessa maneira, acontece paulatinamente e engloba diversas atividades, como a pontuação obtida nos trabalhos, a frequência e participação do aluno em sala de aula e a autoavaliação do estudante, com a apreciação crítica do professor. Há, porém, os processos avaliativos institucionais obrigatórios, como a frequência e uma média mínima, que caracterizam a avaliação somativa.

## Discussão

Refletir sobre a interprofissionalidade no contexto da disciplina Ifisus é fundamental para compreender sua relevância na formação dos futuros profissionais de Saúde. Trabalhar o tema desde o início da graduação possibilita que os discentes desenvolvam uma visão ampliada do cuidado em saúde, superando a fragmentação típica do modelo biomédico tradicional.

A interprofissionalidade no SUS se configura como uma estratégia essencial para promover o trabalho em equipe e o cuidado integral, baseando-se no diálogo, na

cooperação e no reconhecimento das especificidades de cada área profissional. Ao estimular a reflexão sobre os papéis e responsabilidades de cada profissão, essa abordagem favorece a tomada de decisões compartilhadas e a resolução conjunta de problemas, fortalecendo as ações de saúde coletiva (Ceccim; Feuerwerker, 2004; Reeves; Xyrichis; Zwarenstein, 2018). Dessa forma, a inserção da interprofissionalidade na disciplina Ifisus contribui não apenas para a integração entre diferentes saberes, mas também para a construção de uma prática colaborativa, ética e centrada nas necessidades reais da população, em consonância com os princípios do SUS (Araújo *et al.*, 2017).

Outro aspecto a ser compreendido refere-se às transformações no cenário epidemiológico, marcadas pelo aumento das Doenças Crônicas não Transmissíveis (DCNT). Essas mudanças exigem novas estratégias de enfrentamento dos problemas de saúde e estão associadas à expansão das áreas urbanas, o que, muitas vezes, resulta na maior concentração de pessoas em locais com condições sanitárias inadequadas (Simões *et al.*, 2021). Dessa forma, a educação interprofissional se propõe a formar profissionais de saúde mais aptos ao efetivo trabalho em equipe. Trabalhadores colaborativos asseguram práticas em saúde integrais por meio de ações e estratégias interdisciplinares com maior capacidade de respostas aos problemas e às necessidades de saúde (Reeves, 2016).

A Ifisus é mais do que uma metodologia de ensino, é uma estratégia transformadora essencial para a formação de profissionais em saúde capazes de trabalhar de forma colaborativa, resolutiva e comprometida com os

princípios do SUS. Propõe qualificar a atenção à saúde, tornando-a mais integral, humana e eficaz. Além de fortalecer o próprio SUS, ao preparar sua força de trabalho para responder adequadamente às complexas demandas da população brasileira, dentro de um modelo baseado na Atenção Primária e no trabalho em equipe (Batista *et al.*, 2022; Peduzzi; Agreli, 2018).

Neste âmbito, as equipes da ESF desenvolvem este trabalho, no que se refere à complexidade dos problemas em saúde nos territórios. São formadas por profissionais variados, que devem trabalhar de forma colaborativa para resolver problemas complexos (Peduzzi; Agreli, 2018). Nessa complexidade de contextos, a melhoria da qualidade no atendimento ocorre através da comunicação clara e do entendimento mútuo entre profissionais para solucionar os problemas e superar as dificuldades encontradas nos territórios, promovendo respeito e valorização das diferentes *expertises*. O trabalho colaborativo se dá com foco no usuário; o cuidado é baseado na pessoa, na família e na comunidade, com suas necessidades e contextos de vida. Pensar em trabalho colaborativo é envolver profissionais que querem trabalhar juntos para prover melhor atenção à saúde e pode se dar como colaboração na equipe e colaboração em rede intersetorial e com a comunidade (Peduzzi; Agreli, 2018).

A APS precisa ser fortalecida, pois se configura como a principal porta de entrada preferencial do SUS e o cenário por excelência para o trabalho interprofissional. Profissionais formados para atuar colaborativamente são essenciais para o sucesso da ESF e modelos similares.

Isso se dá devido à formação interprofissional e se pensa em uma responsabilidade sanitária, em que se tem profissionais mais comprometidos com as necessidades do sistema público de saúde e da população, entendendo seu papel coletivo na promoção da saúde (Who, 2010).

Em relação ao desenvolvimento de competências para o cuidado no usuário no SUS, além das competências técnicas específicas, destaca-se a importância em qualificar a formação de profissionais mais preparados para o trabalho colaborativo em equipe, num processo permanente de prática e aprendizagem reflexiva, como estimular práticas colaborativas em que existem as competências gerais como comunicação interpessoal e interprofissional, gestão, educação em saúde, trabalho em equipe, pensamento crítico e compromisso social (Ogata *et al.*, 2021; Olsson *et al.*, 2021).

Por fim, tem se verificado nos currículos dos cursos de graduação em Saúde a necessidade da inserção de formação interprofissional. O que parece insuficiente é limitar a formação dos profissionais de saúde à sua área específica de atuação. Existem, porém, desafios para a formação interprofissional nas universidades e logísticas na formação docente: as resistências culturais e institucionais, as tradições acadêmicas isoladas e as hierarquias profissionais consolidadas (Olsson *et al.*, 2021; Peduzzi, 2016).

Outro fator é a infraestrutura, que necessita ser adequada tanto nas universidades, por ser uma disciplina atual, como nos serviços de saúde, em que precisam estar preparados para receber grupos interprofissionais de estudantes. Os serviços são inadequados para se

desenvolver a prática colaborativa nos espaços disponíveis. Logo, a proposta da formação interprofissional é desenvolver métodos eficazes para avaliar as competências interprofissionais. Os profissionais atuantes nas Unidades de Atenção Primária à Saúde (UAPS), na maioria das vezes, desconhecem o trabalho interprofissional e estão despreparados para receber discentes, como ocorreu certa vez onde uma professora foi convidada a se retirar da UAPS com seus alunos alegando a gestão do serviço que não havia sido comunicada da visita técnica.

Cabe ressaltar ainda que a riqueza de possibilidades que se constrói a partir da vivência interprofissional no primeiro semestre dos cursos de graduação de Saúde é fundamental para a ruptura do modelo biomédico, redução dos encaminhamentos desnecessários, construção de vínculo, cuidado longitudinal e centrado no usuário, etc., mas sobretudo será um divisor de águas na vida de cada discente, que terá a oportunidade de experimentar tamanha troca de saberes, entre sujeitos com histórias de vida, anseios profissionais, trabalhadores em saúde e usuários. Ali, no primeiro contato com o SUS enquanto futuros profissionais, é que se deparam com as potências e os desafios de uma saúde universal.

## **Considerações finais**

Este capítulo apresentou o trabalho interprofissional na UECE com alunos da graduação de diversos cursos das Ciências da Saúde. Em síntese, a interprofissionalidade, tal como proposta na disciplina Ifisus, é um pilar indispensável para a formação de profissionais de

Saúde capazes de atuar de forma colaborativa e alinhada aos princípios do SUS. Esta abordagem, quando introduzida desde o início da graduação, rompe com a visão fragmentada do modelo biomédico e qualifica o cuidado, tornando-o mais integral e centrado nas necessidades dos usuários. A APS consolida-se como o cenário ideal para esta prática, em que equipes interprofissionais podem responder com maior eficácia aos complexos desafios de saúde do território.

Apesar de seu valor inquestionável, a implementação da educação interprofissional enfrenta obstáculos, como resistências institucionais, infraestrutura inadequada e despreparo dos serviços para receber essa nova lógica de formação. Superar esses desafios é crucial. A vivência interprofissional precoce representa um divisor de águas na trajetória do estudante, sendo fundamental para formar uma força de trabalho comprometida com a construção de um SUS mais resolutivo, humano e coletivo.

## Referências

ARAÚJO, T. A. M.; VASCONCELOS, A. C. C. P.; PESSOA, T. R. R. F.; FORTE, F. D. S. Multiprofissionalidade e interprofissionalidade em uma residência hospitalar: a visão de preceptores e residentes. *Interface*, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 601-613, 2012.

BARROS, E. R. S.; ELLERY, A. E. L. Colaboração interprofissional em uma Unidade de Terapia Intensiva: desafios e oportunidades. *Revista Rene*, Fortaleza, v. 17, n. 1, p. 10-19, 2016.

BATISTA, N. A. *et al.* Educação interprofissional na formação em Saúde: um ensaio sobre tendências e tensões. *Interface*, Botucatu, v. 22, supl. 2, p. 1705-1715, 2022.

BRASIL. *As contribuições do PET-Saúde/Interprofissionalidade para a reorientação da formação e do trabalho em saúde no Brasil*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2021.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Permanente em Saúde*. Brasília, DF: Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, 2009.

BRASIL. *Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde: um panorama da edição PET-Saúde/GraduaSUS*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2018a.

BRASIL. Resolução nº 3, de 12 de julho de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Ciências Aeronáuticas, bacharelado, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jul. 2018b.

CEARÁ. *Resolução nº 4512/2020 - CEPE, de 14 de maio de 2020*. Aprova a inclusão da disciplina optativa “Introdução à Formação Interprofissional para o Sistema Único de Saúde – IFISUS” no Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social / CESA. Fortaleza: UECE, 2020.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O quadrilátero da formação para a área da Saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 41-65, 2004.

LIMA, W. L. S.; TORREÃO, P. A.; SANTOS, J. S. Percepções sobre a importância da educação interprofissional na formação dos profissionais de saúde. *Revista de Saúde Coletiva da UEFS*, Feira de Santana, v. 10, p. 82-89, 2020.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

NUNES, T. C. M. *et al.* *20 anos da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação: memória e trajetória histórica*. Salvador: UFBA, 2024.

OGATA, M. N. *et al.* Interfaces entre a educação permanente e a educação interprofissional em saúde. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 55, e03733, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2020018903733>.

OLSSON, T. O. *et al.* Educação interprofissional em cenários de prática do Sistema Único de Saúde: contribuições e desafios na formação em Odontologia. *Revista da Abeno*, Brasília, DF, v. 21, supl. 13, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/232637/001134227.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 jun. 2025.

PEDUZZI, M. O SUS é interprofissional. *Interface*, Botucatu, v. 20, n. 56, p. 199-201, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0383>.

PEDUZZI, M.; AGRELI, H. F. Teamwork and collaborative practice in Primary Health Care. *Interface*, Botucatu, v. 22, supl. 2, p. 1525-1534, 2018.

REEVES, S. Why we need interprofessional education to improve the delivery of safe and effective care. *Interface*, Botucatu, v. 20, n. 56, p. 185-196, 2016.

REEVES, S.; XYRICHIS, A.; ZWARENSTEIN, M. Teamwork, collaboration, coordination, and networking: Why we need to distinguish between different types of interprofessional practice. *Journal of Interprofessional Care*, Abingdon, v. 32, n. 1, p. 1-3, 2018.

SIMÕES, T. C.; MEIRA, K. C.; SANTOS, J. D.; CÂMARA, D. C. P. Prevalence of chronic diseases and access to health services in Brazil: Evidence of three household surveys. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 9, p. 3991-4006, 2021.

WHO. *Framework for Action on Interprofessional Education & Collaborative Practice*. Genebra: WHO, 2010.

## **19 A LIGA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR EM SAÚDE COLETIVA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE**

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-000-8/cap19>

### **ALLAN CRUZ DA SILVA**

Doutorando em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).  
E-mail: allancruz nurse@gmail.com

### **LUANA ARRUDA SOARES**

Graduanda em Enfermagem pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).  
E-mail: luana.arruda@aluno.uece.br

### **ALICE MACHADO DE SALES**

Graduanda em Enfermagem pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).  
E-mail: alice.machado@aluno.uece.br

### **RAFAEL BEZERRA DUARTE**

Doutorando em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).  
E-mail: bezerra.duarte@uece.br

### **ANTONIO RODRIGUES FERREIRA JÚNIOR**

Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE).  
E-mail: arodrigues.junior@uece.br  
Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9483-8060>

## Introdução



Saúde Coletiva se estabelece como um campo de saberes e práticas caracterizado por sua natureza plural e interdisciplinar. Ela se volta para a compreensão dos múltiplos fatores que influenciam o processo saúde-doença, com especial atenção aos determinantes sociais de saúde, que são fatores sociais, ambientais, políticos, econômicos, culturais, étnico-raciais, psicológicos e comportamentais que influenciam a ocorrência de problemas de saúde e seus fatores de risco em um indivíduo, segmento social ou população (Paim; Almeida Filho, 2023).

Diferenciando-se da saúde pública tradicional, ela não se restringe apenas às doenças e seus agravos, mas incorpora uma abordagem crítica integral e multidisciplinar que articula conhecimentos da epidemiologia, das ciências sociais e humanas e do planejamento e gestão em saúde para analisar as necessidades sociais e a organização dos serviços de saúde (Paim; Almeida Filho, 2023; Rocha, 2017). Fundamentalmente, a Saúde Coletiva no Brasil possui um compromisso com a transformação das

condições de vida e saúde da população, alinhando-se aos princípios doutrinários do Sistema Único de Saúde (SUS): a universalidade, a equidade, a integralidade e a atenção humanizada (Brasil, 1990, 2025).

Universalidade é o princípio que determina que o acesso às ações e serviços de saúde deve ser garantido a todas as pessoas, independentemente de características sociais ou pessoais. Equidade é o princípio que considera que pessoas distintas têm necessidades distintas, ou seja, todos têm direito, mas deve-se investir mais onde a carência é maior (Paim, 2019). A integralidade considera o ser humano em todas as suas dimensões na oferta do cuidado para a promoção da saúde, a prevenção de doenças, o tratamento e a reabilitação. Nesse sentido, pressupõe a articulação da saúde com outros setores para assegurar uma atuação intersetorial e o último princípio, a atenção humanizada, rege que seja priorizada de forma contínua a humanização no atendimento, ao levar em conta as necessidades e os aspectos emocionais, psicológicos e sociais de cada paciente (Brasil, 2025; Paim, 2019).

Nesse cenário, as ligas acadêmicas surgem como importantes dispositivos na formação de futuros profissionais da saúde, funcionando como espaços de educação não formal que buscam aprofundar conhecimentos em áreas específicas e superar a fragmentação curricular (Gomes; Alvim; Cunha, 2024). Estruturadas sob o tripé universitário do ensino, pesquisa e extensão, as ligas promovem o protagonismo estudantil ao aproximar os graduandos da realidade prática dos serviços e da comunidade (Araújo *et al.*, 2021).

A partir disso, a imersão na realidade proporcionada pela liga é fundamental, pois é através da vivência direta no cotidiano do SUS que os estudantes conseguem desenvolver uma compreensão crítica e ampliada da saúde, desacomodando a visão puramente biomédica e reconhecendo a importância do contexto social (Albuquerque; Amor, 2025). Essa vivência ampliada, que estimula a produção científica e o desenvolvimento de atividades extensionistas, contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como o trabalho em equipe e a comunicação, colaborando para uma formação mais completa, crítica, reflexiva e humanizada (Gomes; Alvim; Cunha, 2024).

A Liga Acadêmica Multidisciplinar em Saúde Coletiva (LAMSC), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), insere-se nesse contexto, uma iniciativa que busca aprofundar o conhecimento e a atuação dos discentes no campo da Saúde Coletiva e do SUS. Ao contrário de ligas uniprofissionais (focadas em uma única especialidade), a LAMSC busca ativamente estimular o desenvolvimento de práticas colaborativas entre as diversas áreas de formação em saúde, refletindo a necessidade de uma abordagem interprofissional para uma compreensão mais integral e efetiva do processo saúde-doença.

Essa filosofia é traduzida na identidade visual da LAMSC, cuja simbologia foi cuidadosamente elaborada. As figuras humanas multicoloridas representam a dupla dimensão da diversidade: a da população assistida em sua diversidade social, cultural, étnica e de gênero e a dos próprios profissionais e estudantes de saúde que compõem a liga, que atuam de forma colaborativa para

construir uma saúde integral e coletiva. Ao centro, o emblema do SUS que ancora a iniciativa reafirma o alinhamento da LAMSC com os pilares doutrinários de um sistema de saúde público, universal e gratuito, cujo fortalecimento é um dos objetivos centrais da Saúde Coletiva. Essa articulação entre a teoria estudada e a prática vivenciada nas comunidades reforça o conceito de práxis, fundamental para uma atuação transformadora na realidade social, como preconiza o campo da Saúde Coletiva (Paim; Almeida Filho, 2023).

Diante do exposto, o objetivo deste capítulo é sistematizar as experiências de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelos integrantes da LAMSC no ano de 2025, analisando a articulação entre as atividades planejadas e executadas e os principais aprendizados gerados para a formação acadêmica e social dos ligantes.

## **Método**

Caracteriza-se como um relato de experiência, fundamentado na proposta de Sistematização de Experiências de Holliday (2006). Conforme o autor, o ponto de partida da sistematização é a própria prática, sendo essencial que a análise seja conduzida por quem tenha participado diretamente da experiência. Nesse sentido, a análise foi realizada pelos próprios integrantes da liga, com o auxílio dos professores orientadores do projeto.

Para a etapa de recuperação do processo vivido, foram utilizados como fontes de informação os registros documentais da liga, como o Plano Anual de Atividades

de 2025, o Relatório de Atividades de Extensão e as atas das reuniões. O objeto da sistematização compreende o conjunto de atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pela LAMSC no período de fevereiro a setembro de 2025. Dessa forma, o presente relato ultrapassa a simples narração ou descrição de atividades e busca realizar uma interpretação crítica do processo, que, a partir de sua reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido.

A utilização dessa abordagem tem duplo propósito, primeiramente, visa-se adquirir uma compreensão mais aprofundada das experiências desenvolvidas, a fim de melhorar a prática, e qualificar as futuras intervenções da liga. Em segundo lugar, busca-se compartilhar os ensinamentos surgidos com a experiência ao contribuir e dialogar com o conhecimento acumulado por outras ligas acadêmicas, fortalecendo a difusão da ciência e a formação em Saúde Coletiva (Holliday, 2006).

A dinâmica de trabalho da LAMSC se inicia com um planejamento semestral, realizado em dois encontros, no qual os próprios ligantes, a partir de um formulário, elencam e selecionam os temas a serem abordados, com dois temas principais e outros mais gerais, em seguida é definido o cronograma de atividades. A partir disso, a liga opera em um ciclo bimensal: o primeiro mês é dedicado ao aprofundamento teórico do tema, enquanto o segundo foca no planejamento e execução da ação de extensão correspondente.

O ciclo de extensão se desenvolve em etapas sequenciais para garantir o preparo dos membros.

Inicialmente, a comissão de ensino promove uma capacitação interna para aprofundar o conhecimento sobre a temática principal do bimestre, como a aula sobre a importância da doação de sangue ocorrida em maio. Em seguida, para exercitar a aplicação do conhecimento, os ligantes desenvolvem um estudo de caso fictício, onde discutem as contribuições de cada área da saúde, a exemplo do caso sobre hemofilia analisado em julho.

Por fim, realiza-se a ação de extensão voltada para a comunidade, que envolve práticas de promoção e prevenção em saúde, apresentadas pelos próprios ligantes ou em parceria com professores convidados. Concluída a ação, a semana seguinte é dedicada a uma reunião de *feedback*, na qual os participantes avaliam a experiência, elencando pontos fortes e aspectos a serem melhorados, garantindo um processo contínuo de aprimoramento das práticas.

O pilar da pesquisa deriva diretamente dessa organização cíclica de duas formas principais. A primeira ocorre na fase de aprofundamento teórico, na qual os ligantes realizam revisões de literatura para embasar as capacitações e se apropriar dos conceitos que serão trabalhados nas atividades. A segunda forma se materializa após a vivência prática, quando os resultados e aprendizados das experiências são sistematizados e apresentados à comunidade científica, por meio da elaboração de artigos, resumos e capítulos, além da participação em eventos científicos, completando o ciclo de produção e difusão do conhecimento.

## O cotidiano na liga

Esta seção se dedica a descrever as atividades realizadas pela LAMSC, correspondendo à etapa de reconstrução do processo e ordenação da informação da sistematização. É importante ressaltar que as atividades de extensão documentadas, referentes ao período de fevereiro a junho de 2025, têm como base o Relatório de Extensões da LAMSC. Por sua vez, as atividades de ensino, pesquisa e extensão de julho a setembro de 2025 serão descritas com base nos registros internos da liga, como as atas de reuniões, seguindo o planejamento estabelecido no plano anual de atividades.

### *Da teoria à práxis: a formação e a capacitação dos membros da LAMSC*

Um dos pilares de uma liga acadêmica é o ensino. Segundo Freire (2025), ensinar não se resume a transferir conhecimento, mas a criar as condições para que o saber seja construído pelo próprio aprendiz. Nessa perspectiva, o autor defende que não há docência sem discência (o ato de aprender), pois quem ensina aprende no processo de ensinar, e quem aprende, por sua vez, ensina ao aprender.

Essa perspectiva se manifesta de forma clara nas capacitações e oficinas internas da LAMSC, que são planejadas para superar o modelo de educação “bancária”, onde o conhecimento é meramente depositado nos alunos. Nesses espaços, os próprios ligantes se tornam

sujeitos da produção coletiva do saber, onde os membros pesquisam, organizam, apresentam e discutem o conteúdo com os colegas. Ao fazer isso, eles não apenas ensinam, mas se formam e re-formam no processo, em um movimento que Freire (2025) descreve como a inseparabilidade entre o formar e o formar-se.

Essas atividades de formação da LAMSC foram estruturadas para construir um sólido embasamento teórico-prático entre os membros, servindo como alicerce para as atividades de extensão em um esforço para superar a fragmentação curricular frequentemente presente na educação superior (Gomes; Alvim; Cunha, 2024). O semestre letivo, sempre após a entrada de novos membros, inicia-se com uma capacitação introdutória sobre os fundamentos da Saúde Coletiva, garantindo um nivelamento conceitual e o alinhamento de todos os integrantes com a proposta central da liga.

Durante os primeiros meses de 2025, a liga trabalhou temáticas como População Negra, Câncer, Teoria do ELO e Arboviroses – todas estas foram alinhadas a capacitações internas, tanto com colaboradores quanto por meio dos próprios ligantes. Estes sempre buscam adequar a temática proposta com o objetivo da liga – desenvolver cuidado multidisciplinar.

Após o processo seletivo, em maio de 2025, a preparação para a segunda ação de extensão do semestre envolveu uma capacitação interna sobre a saúde da população LGBTQIAPN+. Para essa formação, a liga promoveu uma roda de conversa com a participação de uma mulher trans, que compartilhou suas vivências e as

barreiras encontradas no acesso aos serviços de saúde, e de uma profissional da saúde com experiência na área, que abordou os aspectos técnicos e as políticas públicas voltadas para esse público. Esse encontro foi essencial para sensibilizar os ligantes e qualificar a abordagem que seria utilizada na atividade de extensão.

Outra temática fundamental, discutida no mês de junho, foi a educação sexual. Esse momento foi guiado por uma psicóloga e sexóloga, que apresentou a educação sexual como um processo de cuidado, que promove saúde, autonomia e conhecimento, principalmente entre adolescentes e jovens. Tal abordagem auxilia na prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e na redução do número de casos de gravidez na adolescência, ao incentivar o uso de métodos contraceptivos e do planejamento reprodutivo. Desse modo, a compreensão sobre a temática reduz impactos negativos, como o risco de mortalidade materna, a evasão escolar e o agravamento de vulnerabilidades socioeconômicas. Ademais, foi reforçada a ampliação desse conhecimento em futuras atividades de extensão realizadas em escolas.

Em julho de 2025, a LAMSC abordou, em suas capacitações, temas voltados para a área de nutrição pública. Na primeira reunião sobre a temática, duas ligantes do curso de graduação em Nutrição ministraram sobre o Guia Alimentar para a População Brasileira, um documento oficial do Ministério da Saúde que estabelece normas para uma alimentação adequada e saudável. Em seguida, na reunião posterior, a comissão de pesquisa deu continuidade à temática por meio de um “cinedebate”,

apresentando um documentário sobre insegurança alimentar e obesidade infantil e debatendo sobre os principais pontos abordados através da formação de uma roda de conversa com os integrantes da liga.

Além das capacitações específicas para as atividades de extensão, durante o semestre houve inúmeras outras capacitações, voltadas para o desenvolvimento do senso crítico dos discentes sobre os principais problemas enfrentados pela Saúde Coletiva. A LAMSC também investiu na formação acadêmica dos seus membros para o pilar da pesquisa. Exemplo disso foi a realização de uma oficina de escrita científica, que teve como objetivo aprimorar as habilidades dos membros da liga na elaboração de trabalhos acadêmicos. Essa formação foi fundamental para subsidiar a construção de resumos para congressos e a submissão de um capítulo de livro, atividades previstas no planejamento anual da liga.

As redes sociais, em especial no atual cenário, ganharam grande destaque na vida da população em geral, pois possibilitam a interação simultânea ou não entre indivíduos. Esse tipo de interação virtual pode contribuir no contexto acadêmico, nas atividades de ensino bem como nas atividades extensionistas (Santos *et al.*, 2022). Dessa forma, é essencial destacar as atividades de ensino da liga por meio das redes sociais, principalmente o Instagram.

**Figura 1** – Exemplos de postagens voltadas para a educação em saúde



Fonte: Elaboração dos autores (2025).

Nesse ambiente virtual, os ligantes utilizam as temáticas abordadas nas capacitações e atividade de ensino, adaptando as informações obtidas a fim de promover educação em saúde à sociedade. Essas postagens buscam interagir com a comunidade externa, disseminando o conhecimento com uma linguagem que seja acessível à população como um todo.

### ***Da universidade à comunidade: atividades de extensão realizadas pela LAMSC***

Segundo Pires da Silva (2020, p. 22), a extensão universitária emerge como um “[...] processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade”; em outras palavras, ela estabelece um diálogo entre o conhecimento acadêmico e as necessidades da comunidade, em um movimento que busca democratizar não apenas os saberes, mas a própria

universidade. Alinhada a essa concepção, a LAMSC busca promover essa democratização por meio de ações que destacam o caráter multidisciplinar da Saúde Coletiva. O planejamento dessas atividades ocorre de forma contínua, com o objetivo de abordar as temáticas aprofundadas durante as capacitações de ensino e pesquisa, em um esforço para garantir a indissociabilidade do tripé universitário. Para isso, são utilizadas metodologias ativas, como educação em saúde, rodas de conversa e atividades lúdicas, que se aproximam dos princípios da educação popular em saúde ao valorizar a troca de saberes e o protagonismo dos participantes (Freitas *et al.*, 2025).

Em fevereiro, a liga realizou duas atividades em parceria. Primeiro foi ministrada uma palestra sobre a prevenção ao uso abusivo de álcool e drogas para aproximadamente 160 jovens e adolescentes, em colaboração com o Grupo de Pesquisa, Fluxos, Redes e Cuidado (GPFRIDA). Posteriormente, os membros conduziram uma atividade sobre arboviroses em uma escola municipal. Em parceria com estudantes de Medicina Veterinária, a ação utilizou uma metodologia interativa para ressaltar a importância da prevenção. Essas ações exemplificam como a extensão permite aos estudantes uma imersão na realidade local, possibilitando a troca de experiências e a compreensão das necessidades da população (Araújo *et al.*, 2021).

Durante os meses de março e abril, não houve atividades de extensão, entretanto a liga realizou um processo para a seleção de novos membros, sendo os participantes – estudantes da UECE dos cursos de Enfermagem, Medicina, Psicologia, Nutrição, Educação Física, Serviço Social,

Terapia Ocupacional e Medicina Veterinária. Esse processo seletivo consistiu em três fases, apoiadas principalmente no tripé acadêmico: a primeira fase referiu-se ao entendimento dos estudantes sobre a Saúde Coletiva, de modo geral, além de experiências acadêmicas e pessoais no contexto dessa prática. Essa etapa é fundamental não apenas para selecionar estudantes alinhados aos objetivos da liga, mas também para estimular, desde o início, o protagonismo estudantil na identificação de problemas e na proposição de soluções (Cavalcante *et al.*, 2021).

Após a entrada dos novos membros, a liga aprofundou os debates sobre a saúde da população LGBTQIAPN+, identificando a necessidade de uma ação externa que trouxesse à tona o aprendizado obtido. Assim, em junho, a ação principal foi uma oficina de saúde na Casa Transformar, um espaço de apoio à comunidade. A atividade teve como foco a escuta das vivências, utilizando a arte como ferramenta de expressão.

Ao levar o diálogo para um espaço não clínico, a ação atuou diretamente sobre as barreiras de acesso e o preconceito documentados no sistema formal de saúde, que muitas vezes é percebido como um espaço hostil por essa população (Freitas *et al.*, 2025). A iniciativa também incluiu uma campanha de arrecadação de alimentos, fortalecendo o vínculo com a instituição.

Outrossim, a liga mantém em vigência um projeto de iniciação artística, aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão, intitulado “FOTOgrafando a Saúde Coletiva: olhares múltiplos sobre territórios vivos”. O projeto visa a coletar relatos da população sobre sua compreensão por saúde e identificar os desafios presentes em sua

realidade por meio de sessões de fotografia e entrevistas. Essa abordagem, que une arte e pesquisa, não apenas documenta, mas também se torna um momento de educação em saúde, em que os ligantes buscam “decodificar o saber técnico” em um diálogo direto e acessível com a comunidade (Freitas *et al.*, 2025). Assim, a iniciação artística desenvolvida pela LAMSC visa a capacitar a comunidade para uma melhor compreensão e acesso aos recursos de saúde, cumprindo o papel da extensão de ser uma ferramenta para a transformação social.

### ***Da vivência à evidência: as atividades de pesquisa e produção científica da LAMSC***

No pilar da pesquisa, a principal contribuição da liga no período foi a sua participação ativa na comissão organizadora do I Congresso sobre Interdisciplinaridade na Saúde Coletiva (Coinsc): desafios em territórios invisibilizados, realizado nos dias 28, 29 e 30 de julho de 2025. O tema central do evento ressoou com a missão da LAMSC, ao debater a complexidade das questões de saúde em contextos de marginalização, que demandam abordagens que transcendam as fronteiras disciplinares para o fortalecimento do SUS.

Em relação à participação dos membros da comissão de pesquisa da LAMSC no I Coinsc, estes atuaram como monitores do evento, desenvolvendo atribuições como: apoio em palestras e em oficinas, cobertura das mídias do evento, realização de credenciamento, auxílio em salas de apresentação de trabalho, entre outras funções. Além de auxiliar na organização, os membros

da liga tiveram uma participação científica expressiva, com a apresentação de cinco trabalhos (Quadro 1). As pesquisas abordaram temas de grande relevância social, alinhados à proposta do congresso, com foco na saúde de populações específicas, como a população negra, a população quilombola, a população indígena, a população ribeirinha, a população em situação de rua, as trabalhadoras rurais e a comunidade LGBTQIAPN+.

**Quadro 1** – Trabalhos desenvolvidos, aprovados e apresentados no I Coinsc

<b>Títulos</b>	<b>Cursos dos autores envolvidos</b>
Práticas de cuidado e acesso à saúde da população negra no Brasil: um estudo reflexivo	Enfermagem, Terapia Ocupacional e Nutrição
Barreiras invisíveis: desafios enfrentados pela população em situação de rua para o cuidado em saúde	Enfermagem, Terapia Ocupacional e Serviço Social
Formação em saúde para o cuidado da população LGBTQIAPN+	Enfermagem, Terapia Ocupacional e Nutrição
Condições de saúde, trabalho e violência vivenciada por trabalhadoras rurais: uma revisão integrativa	Enfermagem, Nutrição, Serviço Social e Medicina Veterinária
Zoonoses, abandono e vulnerabilidade: desafios da superpopulação de cães e gatos sob a ótica da saúde única	Enfermagem e Medicina Veterinária

Fonte: Elaboração dos autores (2025).

Destaca-se que o engajamento e a qualidade dos trabalhos desenvolvidos pelos ligantes resultaram em um reconhecimento de destaque. O estudo intitulado “Práticas de cuidado e acesso à saúde da população negra no Brasil: um estudo reflexivo” recebeu o primeiro lugar no prêmio Antonio Rodrigues Ferreira Junior, coroando

a dedicação do grupo com a pesquisa e a relevância do tema no campo da Saúde Coletiva. Após o sucesso no I Coinsc, os ligantes deram continuidade à produção científica e, logo em seguida, focaram na preparação dos resumos expandidos para a XXX Semana Universitária da UECE, programada para ocorrer no período de 6 a 10 de outubro de 2025. Foram enviados e aprovados três resumos expandidos (Quadro 2).

**Quadro 2** – Trabalhos desenvolvidos, aprovados e apresentados na XXX Semana Universitária da UECE

<b>Títulos</b>	<b>Curso dos autores envolvidos</b>
Direito à alimentação adequada pela população em situação de rua: uma revisão narrativa	Serviço Social, Terapia Ocupacional, Nutrição, Medicina Veterinária e Enfermagem
Atuação multiprofissional na educação em saúde para a prevenção de quedas em idosos: uma revisão narrativa	Enfermagem e Terapia Ocupacional
Doenças transmitidas por alimentos e suas repercussões na qualidade de vida da população: uma revisão narrativa	Medicina Veterinária, Enfermagem e Nutrição

Fonte: Elaboração dos autores (2025).

A colaboração entre estudantes de diferentes cursos na produção de trabalhos acadêmicos, visível no Quadro 2, é uma materialização do princípio da interprofissionalidade, fundamental para a Saúde Coletiva. Essa multiplicidade de saberes enriquece a análise dos problemas de saúde, refletindo a própria definição de extensão universitária como um processo interdisciplinar que promove uma interação transformadora (Lubeck; Lisboa Filho, 2024).

A pesquisa, dentro da liga, é entendida de forma ampla e dinâmica, indo além da escrita científica tradicional. Os membros atuam ativamente na elaboração, execução e avaliação de projetos, um processo que se inicia com a construção de questões relevantes para a Saúde Coletiva, muitas vezes a partir de lacunas identificadas durante as próprias atividades de ensino e extensão (Cavalcante *et al.*, 2021). Essa prática se desdobra na elaboração de intervenções em saúde adequadas à realidade local, na coleta e análise de dados e, fundamentalmente, na divulgação dos resultados de maneira acessível, reforçando a relação de reciprocidade da universidade com a sociedade (Ximenes Neto *et al.*, 2021).

Ademais, a atuação da LAMSC no meio científico se expande para uma dimensão pedagógica, com o planejamento de oficinas e minicursos voltados para o desenvolvimento da escrita científica. Esses projetos não apenas visam a capacitar a comunidade acadêmica, mas também refletem o protagonismo estudantil na construção do saber, onde os ligantes se tornam sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem (Silva *et al.*, 2020). Ao assumir essa responsabilidade, os membros se tornam agentes de transformação que aproximam a universidade das necessidades concretas da população e fortalecem o compromisso social da produção científica, alinhando-se a uma prática educativa que busca a autonomia (Freire, 2025).

Com efeito, os ligantes buscam fortalecer o vínculo e o conhecimento em pesquisas através da participação em grupos de pesquisa consolidados na UECE. Essa

imersão é fundamental, pois, como aponta a literatura, a participação em ligas e grupos de estudo fomenta a produção de conhecimento e a divulgação de experiências por meio de eventos e publicações (Araújo *et al.*, 2021). Desse modo, a ampliação de saberes científicos auxilia na elaboração de trabalhos acadêmicos em diferentes metodologias e promove o estabelecimento de vínculos para atividades científicas, como monitorias em congressos e a participação em capacitações (Albuquerque; Amor, 2025).

A exemplo disso, pode-se destacar as atividades colaborativas com o GPFRIDA na realização de palestras em escolas, evidenciando a capacidade da liga de estabelecer parcerias que integram pesquisa e extensão, bem como a participação de ligantes em projetos de iniciação científica vinculados ao Grupo de Pesquisa Vida e Trabalho (GPVT) e ao Grupo de Pesquisa Redes Integradas da Saúde (Redis). Essa inserção em diferentes frentes de investigação demonstra que a liga atua como um potente catalisador para a formação do estudante-pesquisador, consolidando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão que fundamenta a educação superior no Brasil (Cavalcante *et al.*, 2021).

### ***Entre o ideal e o possível: os desafios e as dificuldades na trajetória da LAMSC***

Apesar do potencial transformador da liga, sua operacionalização nos eixos de ensino, pesquisa e extensão enfrenta uma série de desafios estruturais, conceituais

e logísticos que refletem tanto as particularidades da formação em saúde quanto as limitações do contexto universitário.

Um dos obstáculos mais imediatos é a gestão do tempo e a sobrecarga acadêmica. A dificuldade em conciliar os horários dos membros, provenientes de cursos com grades curriculares distintas e, em muitos casos, de período integral, limita a frequência e a duração das reuniões. Somam-se a isso os desafios da gestão interna de pessoas, pois, embora a administração pelos próprios alunos seja um fator que desenvolve habilidades gerenciais (Silva *et al.*, 2020), coordenar membros com interesses, expectativas e ritmos diferentes exige um esforço contínuo para manter um ambiente democrático e evitar a verticalização das decisões.

Outro desafio significativo reside na composição do grupo. Embora a proposta seja multidisciplinar, a liga enfrenta a dificuldade de não ter todos os cursos relevantes representados. A ausência de estudantes de áreas como Educação Física, Medicina e, principalmente, Ciências Sociais e Humanas, que são um dos pilares teóricos da Saúde Coletiva, limita a profundidade das discussões e o alcance das ações, que poderiam se beneficiar de uma abordagem ainda mais integral para compreender os determinantes sociais da saúde. Essa limitação pode dificultar a efetivação da interdisciplinaridade e da interprofissionalidade, diretrizes essenciais para a extensão universitária (Lubeck; Lisboa Filho, 2024).

No plano institucional e financeiro, as dificuldades são igualmente proeminentes. O processo de formalização

da liga, que muitas vezes envolve exigências burocráticas, é frequentemente apontado como um processo desestimulante para uma iniciativa estudantil. Essa barreira inicial é agravada pela crônica limitação de recursos financeiros, que impacta diretamente as atividades finalísticas: o baixo orçamento restringe o transporte para as ações de extensão e a produção de materiais de educação em saúde e, principalmente, impede a participação dos membros em congressos nacionais e internacionais, dificultando a difusão do conhecimento produzido.

Por fim, existem desafios de ordem pedagógica e conceitual. O baixo envolvimento do corpo docente, com a participação muitas vezes limitada dos professores-orientadores, pode deixar os estudantes sem o suporte necessário para qualificar suas ações e aprofundar os debates teóricos (Cavalcante *et al.*, 2021). Em alguns casos, a figura do orientador assume um papel meramente decorativo ou burocrático, apenas para legitimar o cadastro da liga na instituição (Miranda *et al.*, 2020). Há também o risco constante de um desvio do propósito extensionista, fazendo com que a liga se feche em atividades de ensino, como grupos de estudo, distanciando-se de sua função primordial de interação com a comunidade, que deveria ser seu pilar de sustentação (Ximenes Neto *et al.*, 2021).

Essa dinâmica pode reforçar a percepção da liga como um mero “tapa-buraco” curricular, uma ferramenta para suplementar falhas da graduação. Embora essa seja uma motivação legítima para os alunos, representa um desafio conceitual, pois as ligas não deveriam ter a função de compensar as limitações e a escassez de

recursos do currículo regular (Miranda *et al.*, 2020). Uma abordagem que pode levar a um especialismo precoce, que contradiz a formação generalista preconizada para a graduação (Cavalcante *et al.*, 2021), e desresponsabilizar a instituição de promover as reformas curriculares necessárias para garantir uma formação de qualidade a todos os estudantes, e não apenas aos que participam de atividades extracurriculares.

### Considerações finais

A sistematização das experiências da LAMSC apresentada neste capítulo permitiu uma interpretação crítica que transcende o mero relato de atividades, revelando a potência da iniciativa como um dispositivo de formação alinhado aos princípios da Saúde Coletiva e do SUS. A trajetória da liga evidencia a articulação coerente do tripé universitário, em que cada pilar se fortalece mutuamente em um ciclo contínuo de aprendizado e transformação.

No eixo do ensino, observou-se como a liga materializa a passagem da teoria à práxis, ao adotar uma filosofia pedagógica inspirada em Paulo Freire. As capacitações internas, os estudos de caso e as oficinas não se limitam a um modelo de transferência de conteúdo, mas promovem o protagonismo estudantil e a construção coletiva do saber, preparando os membros para uma atuação crítica e reflexiva.

Essa base formativa encontra seu propósito nas atividades de extensão, que representam o movimento

da universidade à comunidade. As ações realizadas em escolas e junto a populações vulnerabilizadas, como a comunidade LGBTQIAPN+, demonstram o compromisso social da liga em dialogar com as necessidades reais do território. Ao ocupar esses espaços, a LAMSC não apenas oferece serviços, mas estabelece uma relação de troca, reforçando a função da universidade como agente de transformação social.

O ciclo se completa no pilar da pesquisa, onde ocorre a transição da vivência à evidência. A produção científica, a participação em congressos e a colaboração com outros grupos de pesquisa consolidam a importância de sistematizar a prática, transformando as experiências de campo em conhecimento validado e compartilhado com a comunidade acadêmica. A natureza interprofissional dos trabalhos desenvolvidos reforça a riqueza de uma abordagem multidisciplinar para a compreensão dos complexos fenômenos da saúde.

Contudo, a análise também revelou as tensões inerentes a essa trajetória, que se desenvolve entre o ideal e o possível. Os desafios estruturais, como a sobrecarga acadêmica, a dificuldade de articulação intercurso, as limitações financeiras e o baixo envolvimento docente, são barreiras constantes. Além disso, o desafio conceitual de não se reduzir a um mero “tapa-buraco” curricular exige vigilância contínua para que a liga não perca seu potencial crítico.

Diante do exposto, evidencia-se que a experiência da LAMSC reafirma o valor das ligas acadêmicas como espaços potentes para uma formação em saúde mais

completa, crítica, humanizada e engajada com os princípios do SUS. Os aprendizados aqui gerados, tanto das potencialidades quanto das dificuldades, servem não apenas para qualificar as futuras ações da própria liga, mas também para inspirar e dialogar com outras iniciativas que buscam, na prática cotidiana, construir uma universidade e uma saúde verdadeiramente coletivas.

## Referências

ALBUQUERQUE, W. A.; AMOR, A. L. M. Integração ensino, pesquisa e extensão na formação profissional em saúde. *Revista Interdisciplinar de Estudos em Saúde*, Caçador, v. 14, n. 1, e2763, 2025. DOI: <https://doi.org/33362/ries.v14i1.2763>.

ARAÚJO, C. R. C. *et al.* Ligas acadêmicas e extensão universitária: contribuições na aprendizagem do estudante de enfermagem. *Revista Gestão & Saúde*, Brasília, DF, v. 12, n. 1, p. 108-118, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/gv.v12i01.31997>.

BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 set. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8080.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm). Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 15.126, de 28 de junho de 2025. Altera a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990 (Lei Orgânica da Saúde), para estabelecer a atenção humanizada como princípio no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 jun. 2025. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/lei/l15126.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15126.htm). Acesso em: 6 out. 2025.

CAVALCANTE, A. S. P. *et al.* Em busca da definição contemporânea de “ligas acadêmicas” baseada na experiência das ciências da saúde. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 25, p. e190857, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/interface.190857>.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 80. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2025.

FREITAS, R. C. G. *et al.* Sistematização da experiência extensionista “Laços do Colo”: educação em saúde para a prevenção do câncer de colo do útero. *Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional*, Fortaleza, v. 6, e025018, 2025. DOI: <https://doi.org/10.51281/impa.e025018>.

GOMES, M. O.; ALVIM, M. H; CUNHA, R. L. O. R. A curricularização da extensão no ensino superior: desafios, limites e possibilidades. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, v. 30, n. 59, p. 166-188, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55028/intermeio.v30i59>.

HOLLIDAY, O. J. *Para sistematizar experiências*. 2. ed. Brasília, DF: MMA, 2006.

LUBECK, E.; LISBOA FILHO, F. F. A inserção da extensão nos currículos da graduação: base conceitual e experiências institucionais. *Revista Conexão UEPG*, Ponta Grossa, v. 20, p. 1-15, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v20.24046.031>.

MIRANDA, L. E. C. *et al.* Lessons learned from the student's surgery Academic League: Is it worth it?. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 1, e039, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.1-20190197.ING>.

PAIM, J. S. *SUS - Sistema Único de Saúde: tudo o que você precisa saber*. São Paulo: Atheneu, 2019.

PAIM, J. S.; ALMEIDA-FILHO, N. *Saúde coletiva: teoria e prática*. 2. ed. Rio de Janeiro: MedBook, 2022.

PIRES DA SILVA, W. Extensão universitária: um conceito em construção. *Revista Extensão & Sociedade*, Natal, v. 11, n. 2, e22491, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21680/2178-6054.2020v11n2ID22491>.

ROCHA, J. S. Y. *Manual de saúde pública e saúde coletiva no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2017.

SANTOS, A. J. R. W. A.; SOUZA, E. V.; MOREIRA, L. L.; MOTA, J. V. M. As redes sociais aliadas à extensão

universitária e sua contribuição na qualificação educacional. *Expressa Extensão*, Pelotas, v. 27, n. 1, p. 47-62, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15210/ee.v27i1.21738>.

SILVA, W. B. H. *et al.* Reinvenção das ligas acadêmicas em período de pandemia e interrupção das aulas presenciais. *Global Academic Nursing Journal*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, e51, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5935/2675-5602.20200051>.

XIMENES NETO, F. R. G. *et al.* Atuação das ligas de enfermagem frente à pandemia da Covid-19. *Revista Recien*, São Paulo, v. 11, n. 36, p. 451-461, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24276/rrecien2021.11.36.451-461>.

## DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado<sup>1</sup>, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Inovações pedagógicas no ensino superior**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 1º de abril de 2026.

*Felipe Aragão de Freitas Carneiro*

---

Felipe Aragão de Freitas Carneiro



## DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização técnica do livro intitulado **Inovações pedagógicas no ensino superior**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 1º de abril de 2026.

*Felipe Aragão de Freitas Carneiro*

---

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

---

<sup>1</sup> Número do registro: 89.931.

## COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil: breve contextualização histórica*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964: novos e velhos atores na luta pela anistia*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (org.). *Educação e saúde: um olhar interdisciplinar*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (org.). *Golpe de 1964: história, geopolítica e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydé; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (org.). *Tudo que não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a socio-poética*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janote Pires; LIMA, Jéimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (org.). *Ensino de História na educação básica: reflexões, fontes e linguagens*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (org.). *Entre o derreter e o enferrujar: os desafios da educação e da formação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.
13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira: teceduras e interfaces possíveis*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.

14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia*: pertencimento, corpo-dança afro-descendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.
16. LEITE, Raimundo Hélio (org.). *Avaliação*: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Denys Leite (org.). *Lições do projeto um computador por aluno*: estudos e pesquisas no contexto da escola pública. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Psicologia da educação*: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Didática e prática de ensino*: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.
25. XAVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Administração pública*: desafios contemporâneos. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTAANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula;

- MARTINHO RODRIGUES, Rui (org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
  29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
  30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
  31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Economia, políticas sociais e educação: tecendo diálogos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.
  32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
  33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
  34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
  35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
  36. MALOMALO, Bas'ilele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (org.). *Cá e acolá: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
  37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica*. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
  38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (org.). *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.
  39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (org.). *A democratização da gestão educacional: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
  40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (org.). *Estudos em educação: formação, gestão e prática docente*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
  41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.

42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
44. PORTO, José Hélcio Alves. *Escritos: do hoje & sempre poesias para todos momentos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.
45. FIALHO, Lia Machado Fiuzza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
46. FIALHO, Lia Machado Fiuzza; TELES, Mary Anne (org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAINAC, Mônica Duarte (org.). *Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (org.). *Ensino médio: políticas educacionais, diversidades, contextos locais*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (org.). *Eu conto, você conta: leituras e pesquisas (auto)biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
51. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Org.). *Serviço Social: uma profissão, distintos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 278 p. ISBN: 978-85-7826-478-9.
52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (org.). *Memórias escolares: quebrando o silêncio...* Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuzza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
55. FIALHO, Lia Machado Fiuzza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (org.). *Docência e formação: percursos e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (org.). *Avaliação educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.

57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades: aproximações com o contexto escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.
59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (org.). *Costurando histórias: conceitos, cartas e contos*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da; SILVA, Jáderon Cavalcante da (org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (org.). *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.
68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego: estudo de caso*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camila Saraiva de (org.). *Pesquisas educacionais: abordagens teórico-metodológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (org.). *Entrelugares: Tecidos Sociopoéticos em Revista*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. ISBN: 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-book).

73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
74. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (E-book).
75. SILVA, Kricia de Sousa. "Manobras" sociopoéticas: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.
76. SILVA, Kricia de Sousa. "Manobras" sociopoéticas: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (E-book).
77. VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero: a Orquestra Jovem da Escola "Padre Luis de Castro Brasileiro" em União-Piauí*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.
79. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica: experiências de pesquisas*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-654-7.
80. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica: experiências de pesquisas*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-653-0 (E-book).
81. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-651-6.
82. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-652-3 (E-book).
83. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-650-9.
84. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (E-book).
85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (E-book).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Gênero e cultura: questões políticas, históricas e educacionais*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.

88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
89. DAMASCENO, MARIA NOBRE. *Lições da Pedagogia de Jesus: amor, ensino e justiça*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (E-book).
92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neuza: Poder e Disputa Local em 1968*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (E-book).
94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (E-book).
96. LEITINHO, Meirecele Calíope; DIAS, Ana Maria Iorio (org.). *Discutindo o pensamento curricular: processos formativos*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.
97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (org.). *Educação e saúde: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (E-book).
98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiuza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará: memórias, histórias e práticas educativas*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.
99. RIBEIRO, Luis Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (E-book).
100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da (org.). *Práticas de ensino: semeando produções científicas parceiras*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.
101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (E-book).

102. SILVA, Adryel Vieira Caetano da; NASCIMENTO, Jordana Marjorie Barbosa do; VIEIRA, Lívia Moreira Lima; LOPES, Thaynara Ferreira; CARVALHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (org.). *25 Anos de PET Enfermagem: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (E-book).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De "mulher-maravilha" a "cidadão persi": professoras capulana do educar em direitos humanos*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.
104. COSTA, Herculene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (org.). *Círculo de cultura sociopoético: diálogos com Paulo Freire sempre!*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (E-book).
105. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p.
106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcione de (org.). *Pedagogia do trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
107. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcione de (org.). *Pedagogia do trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (E-book).
108. LEITE, Luciana de Lima Lopes. *Ocupar é resistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina (2014)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (E-book).
109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade: reflexões epistemológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (E-book).
110. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (E-book).
111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenias Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 411 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.). *Paisagens da história da educação: memórias, imprensa e literatura*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Arte, docência e práticas educativas: experiências e contextos*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (E-book).
114. SILVA, Maria do Socorro Borges da; FARIAS, Emerson de Souza. *Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 110 p. ISBN: 978-65-86445-29-9 (E-book).

115. VIANA, Patrícia Ferreira de Sousa; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *A sociopoética como inovação metodológica na pesquisa em saúde bucal coletiva, com jovens em formação*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 186 p. ISBN: 978-65-86445-34-3. (E-book).
116. OLINDA, Ercília Maria Braga de; PAZ, Renata Marinho (org.). *Narrativas autobiográficas e religiosidade*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 421 p. ISBN: 978-65-86445-43-5. (E-book).
117. ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa. *Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 236 p. ISBN: 978-65-86445-48-0. (E-book).
118. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-55-8 (E-book).
119. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-51-0.
120. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D'arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. *Práticas educativas: múltiplas experiências em educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 558 p. ISBN: 978-65-86445-62-6 (E-book).
121. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 475 p. ISBN: 978-65-86445-70-1 (E-book).
122. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (Org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2021. 277 p. ISBN: 978-65-86445-69-5. (E-book).
123. SILVA, Hebelyanne Pimentel da. *Uma década de prosa: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959)*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 289 p. ISBN: 978-65-86445-71-8. (E-book).
124. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-79-4. (E-book).
125. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-80-0.
126. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-88-6.
127. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-89-3 (E-book).

128. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 166 p. ISBN: 978-65-86445-95-4. (E-book).
129. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-65-86445-98-5. (E-book).
130. SOUZA, Antoniele Silvana de Melo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Donêta Leite: biografia de uma educadora religiosa*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 207 p. ISBN: 978-65-86445-96-1 (E-book).
131. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenias Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (Org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 411 p. ISBN: ISBN 978-65-86445-97-8. (E-book).
132. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional: tecituras colaborativas na pós-graduação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. Isbn: 978-65-86445-99-2.
133. SILVA, Gustavo Augusto Fonseca. *Por uma educação linguística libertadora: os estudos gramaticais no ensino básico à luz da pedagogia de Paulo Freire*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. Isbn: 978-85-7826-788-9 (E-book).
134. FREIRE, Vitória Cherida Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Maria Luiza Fontenele: formação educacional e política*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 212 p. ISBN: 978-85-7826-790-2 (E-book).
135. XAVIER, Antônio Roberto; KANIKADAN, Andrea Yumi Sugishita; SOUSA, José Weyne de Freitas (org.). *Planejamento, políticas públicas e gestão sustentável: demandas sociais contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN:978-85-7826-787-2 (E-book).
136. XAVIER, Antônio Roberto; SANTOS, José Cleilson de Paiva dos; SILVA, Ana Maria Alves da (org.). *Saberes tradicionais, políticas e ações sustentáveis: múltiplos atores, diversas abordagens*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 229 p. ISBN: 978-85-7826-786-5 (E-book).
137. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-85-7826-796-4.
138. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 164 p. ISBN: 978-85-7826-795-7.
139. GAUTHIER, Jacques; AMARAL, Augusto Luís Medeiros; AMARAL, Raquel Ávila; ARAÚJO, Natan; GAUTHIER, Maria do Rosário da Soledade; STEIN, Yanée Maudia. *A borboleta cuidamor ambiental: uma pesquisa sociopoética herética com medicinas indígenas e leitura de inspiração guarani dos dados de pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 248 p. ISBN: 978-85-7826-792-6 (E-book).

140. MACIEL, Jocyana Cavalcante da Silva; BRANDENBURG, Cristine; BARON, Miriam Viviane. *Caminhos para o protagonismo em seus espaços da educação e saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 172 p. ISBN: 978-85-7826-799-5.
141. VIEIRA, Arlindo Mendes; MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; LIMA, Maria Socorro Lucena; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Tecituras decoloniais da formação de professores: incertezas, desafios e lutas*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 258 p. ISBN: 978-85-7826-812-1 (E-book).
142. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional: tecituras colaborativas na pós-graduação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-85-7826-803-9 (E-book).
143. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-817-6. (E-book).
144. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-818-3.
145. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-822-0.
146. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-821-3. (E-book).
147. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Perspectivas sobre formação docente: experiências contemporâneas e contextos curriculares*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 270 p. ISBN: 978-85-7826-826-8 (E-book).
148. MACIEL, Maria Jose Camelo; LIMA, Jaqueline Rabelo de; VARELA, Sarah Bezerra Luna; CARVALHO, Marília Nogueira. *Prática docente no ensino superior: bases, relatos e memórias da formação*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 574 p. ISBN: 978-85-7826-823-7 (E-book).
149. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; MACHADO, Charliton José dos Santos; BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (org.). *Educação e trabalho na paraíba*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 311 p. ISBN: 978-85-7826-830-5. (E-book).
150. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-841-1 (E-book).
151. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docen-*

- te y educación lingüística. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-839-8.
152. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4 (E-book).
  153. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4.
  154. MOREIRA, Francisca de Assis Viana; LOPES, Tania Maria Rodrigues; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação a distância e a formação em pedagogia: Experiências da universidade estadual do ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 323 p. ISBN: 978-85-7826-838-1 (E-book).
  155. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; MORAES, Ana Cristina de; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Docência(s): experiências e sentidos*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 240 p. ISBN: 978-85-7826-843-5 (E-book).
  156. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; ALMEIDA, Emanoel Rodrigues; MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Ensino e pesquisa na pós-graduação: teoria, prática e práxis*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 350 p. ISBN: 978-85-7826-849-7. (E-book).
  157. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenias Sobral do; ALEXANDRE, Tainara (org.). *Serviço social, instrumentalidade e movimentos sociais*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 469 p. ISBN: 978-85-7826-851-0.
  158. FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre formação e experiências docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 292 p. ISBN: 978-85-7826-853-4. (E-book).
  159. XAVIER, Antônio Roberto; MUNIZ, Karla Renata de Aguiar; OLIVEIRA, Lucineide de Abreu (org.). *Covid-19, políticas públicas e sustentabilidade: desafios à ciência e aos recursos tecnológicos*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 254 p. ISBN: 978-85-7826-858-9. (E-book).
  160. BESERRA, Raquel Carine Martins; KACZAN, Maria Anita Vieira Lustosa; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação em tempos de pandemia*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 258 p. ISBN: 978-85-7826-863-3. (E-book).
  161. FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-Kaiowá*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 237 p. ISBN: 978-85-7826-859-6.
  162. FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-Kaiowá*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 237 p. ISBN: 978-85-7826-860-2. (E-book).
  163. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 261 p. ISBN: 978-85-7826-869-5. (E-book).
  164. FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre formação e experiências docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 292 p. ISBN: 978-85-7826-853-4. (E-book).

- turas sobre formação e experiências docentes. Fortaleza: EdUECE, 2023. 292 p. ISBN: 978-85-7826-871-8.
165. MORAES, Ana Cristina de; LIMA, Izabel Cristina Soares da Silva; QUEIROZ, Juliane Gonçalves (org.). *Cultura(s), educação e arte nos caminhos da (auto)formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 285 p. ISBN: 978-85-7826-872-5. (E-book).
166. COSTA, Maria Aparecida Alves da; FIALHO, Lia Machado Fiuza (autoras), *Maria Cinobelina Elvas: docência na Escola Normal (1981-1988)*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 285 p. ISBN: 978-85-7826-879-4. (E-book).
167. HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira; GOSELIN, Anne-Sophie Marie Frédérique (org.). *Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 576 p. ISBN: 978-85-7826-877-0.
168. HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira; GOSELIN, Anne-Sophie Marie Frédérique (org.). *Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 576 p. ISBN: 978-85-7826-878-7. (E-book).
169. ALVES, Maria Alda de Sousa; ANDRADE, Michely Peres de; OLIVEIRA, Anderson Souza (org.). *Narrativas e práticas de ensino em Ciências Sociais: diálogos com a pesquisa e a extensão*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 290 p. ISBN: 978-85-7826-883-1. (E-book).
170. NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. *Mobile collaborative learning e a prática docente com o suporte de tecnologias móveis*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 312 p. ISBN: 978-85-7826-886-2. (E-book).
171. NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. *Software educativo livre para o ensino de Geometria*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 228 p. ISBN: 978-85-7826-884-8. (E-book).
172. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira. *Literatura de cordel em impulsos criativos na formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 148 p. ISBN: 978-85-7826-887-9.
173. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira. *Literatura de cordel em impulsos criativos na formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 148 p. ISBN: 978-85-7826-885-5. (E-book).
174. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlénia Sobral do; ALEXANDRE, Tainara (org.). *Serviço social, instrumentalidade e movimentos sociais*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 470 P. ISBN: 978-85-7826-890-9. (E-book).
175. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lucia da Silva (org.). *Educação e educadoras na Paraíba do século XX: um balanço da produção acadêmica*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 257 p. ISBN: 978-85-7826-896-1. (E-book).
176. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Biografias e histórias da formação de mulheres educadoras*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 347 p. ISBN: 978-85-7826-894-7. (E-book).
177. XAVIER, Antônio Roberto; LEMOS, Ana Beatriz da Silva; LIMA, Maria Vandia Guedes (org.). *Sociobiodiversidade, tecnologias sustentáveis e educação ambiental no contexto da lusofonia afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 327 p. ISBN: 978-85-7826-901-2. (E-book).

178. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Formação docente, práticas educativas (decoloniais) e avaliação: múltiplos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 375 p. ISBN: 978-85-7826-902-9. (E-book).
179. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira (org.). *Formação docente e (auto)biografias*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 393 p. ISBN: 978-85-7826-921-0. (E-book).
180. LOPES, Aline Siebra Fonteles; ARAUJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; CAVALCANTE, Sueli Maria de Araújo. *Ações de ensino, pesquisa e extensão direcionadas a pessoas privadas de liberdade em instituições federais de educação superior*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 215 p. ISBN: 978-85-7826-913-5. (E-book).
181. VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; SILVA, Alexandra Lima da; FRANCISCO, Ana Cristina Borges López Monteiro; FIALHO, Lia Machado Fiuza; PATROCLO, Luciana Borges; DOMÍNGUEZ, Pablo Álvarez; PEIXOTO, Raphael Gualter (Org.). *Mulheres e educação no século XIX: artefatos e sensibilidades*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 215 p. ISBN: 978-85-7826-937-1. (E-book).
182. Damasceno, Maria Nobre. *Emoções que invadem a alma: aprendendo com o mundo*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 152 p. ISBN: 978-85-7826-947-0.
183. VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; SILVA, Alexandra Lima da; FRANCISCO, Ana Cristina Borges López Monteiro; FIALHO, Lia Machado Fiuza; PATROCLO, Luciana Borges; DOMÍNGUEZ, Pablo Álvarez; PEIXOTO, Raphael Gualter (Org.). *Mulheres e educação no século XIX: artefatos e sensibilidades*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 215 p. ISBN: 978-85-7826-940-1.
184. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Memórias lúdicas e formação de professores: inter-relações e aprendizagens*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 572 p. ISBN: 978-85-7826-955-5.
185. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Memórias lúdicas e formação de professores: inter-relações e aprendizagens*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 572 p. ISBN: 978-85-7826-953-1. (E-book).
186. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SILVA, Emanuel Freitas da (org.). *Políticas públicas e internacionalização do conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 253 p. ISBN: 978-85-7826-957-9. (E-book).
187. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues (org.). *Educação e serviço social: debates contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 320 p. ISBN: 978-85-7826-985-2. (E-book).
188. XAVIER, Antônio Roberto; MAIA JUNIOR, Edmilson Alves. *60 anos do golpe militar no Brasil e o populismo autoritário de extrema direita: desafios à educação política para uma democracia sustentável no alvorecer do século XXI*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 192 p. ISBN: 978-85-7826-987-6. (E-book).
189. XAVIER, Antônio Roberto; FONSECA, Aluísio Marques da; PIMENTEL, Maria Samilli Paulo Gomes (org.). *Tecnologias sustentáveis, educação ambiental e sustentabilidade: pesquisas interdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 357p. ISBN: 978-85-7826-988-3. (E-book).

190. SILVA, Wanderson Diogo Andrade da; GOMES, Suzana os Santos; PONTES, Rosana Aparecida Ferreira (org.). *Didática e docência em diferentes textos e contextos*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 223p. ISBN: 978-85-7826-995-1. (E-book).
191. SALES, José Albio Moreira de; TAVARES, Mirian Nogueira (org.). *Investigação em arte, ensino e experiências transcontinentais*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 295 p. ISBN: 978-85-7826-996-8. (E-book).
192. FREIRE, Vitória Chérida Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Luiza Teodoro Vieira: um legado educacional*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 221 p. ISBN: 978-65-83910-16-5. (E-book).
193. FREIRE, Vitória Chérida Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Trajetórias investigativas: os caminhos teóricos e metodológicos da biografia de Luiza Teodoro Vieira*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 102 p. ISBN: 978-65-83910-12-7. (E-book).
194. FREIRE, Vitória Chérida Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Colégio Juvenal de Carvalho, a educação salesiana e a semana mariana em Fortaleza-CE*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 88 p. ISBN: 978-65-83910-13-4. (E-book).
195. Xavier, Antônio Roberto; Diogo, Sarah Maria Forte; Sousa, Verônica Andrade Braga (org.). *Literatura afro-brasileira: abordagens interdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 254 p. ISBN: 978-65-83910-46-2. (E-book).
196. ROCHA, Amélia Soares da; HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira (org.). *Defensoras Populares: aprendizagens em rede (de mulheres), atuação comunitária e acesso à justiça no estado do Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 313 p. ISBN: 978-65-83910-54-7. (E-book).
197. ROCHA, Amélia Soares da; HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira (org.). *Defensoras Populares: aprendizagens em rede (de mulheres), atuação comunitária e acesso à justiça no estado do Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 313 p. ISBN: 978-65-83910-55-4.
198. FIALHO, Lia Machado Fiuza; JÚNIOR, José Airton de Freitas; SILVA, Lidianne Pereira da; COSTA, Maria Aparecida Alves da. *Manual do aluno*. Fortaleza: EdUECE, 2026. 78 p. (E-book).
199. ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MORAES, Ana Cristina de (org.). *Percurso formativo docentes sob olhares (auto)biográficos*. Fortaleza: EdUECE, 2026. 290 p. ISBN: 978-65-83910-74-5. (E-book).
200. XAVIER, Antônio Roberto; AMORIM, Aiala Vieira; CASTRO, Ana Luiza de Oliveira; CAVALCANTE, Isadora D' Lourdes Araújo (org.). *Políticas públicas, educação ambiental e sustentabilidade: estudos interdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2026. 221 p. ISBN: 978-65-83910-75-2. (E-book).
201. FERREIRA JÚNIOR, Antonio Rodrigues; JUNIOR PONTES, José Airton de Freitas; ALMEIDA, Leandro da Silva (org.). *Inovações pedagógicas no ensino superior*. Fortaleza: EdUECE, 2026. 599 p. ISBN: 978-65-6232-000-8. (E-book).