

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

o exercício da docência e os novos docentes da Uece – Vol. II



Maria José Camelo Maciel | Jaqueline Rabelo de Lima
Lucas Melgaço da Silva | Tânia Maria de Sousa França
Sarah Bezerra Luna Varela Machado | Maria Raquel de Carvalho Azevedo
Cecília Rosa Lacerda | Josefe de Oliveira Castelo Branco Sales
(organizadores)

REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR

Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

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

Sandra Maria Gadelha de Carvalho

Sarah Maria Forte Diogo

Vicente Thiago Freire Brazil

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

o exercício da docência e os novos docentes da Uece – Vol. II



Maria José Camelo Maciel | Jaqueline Rabelo de Lima
Lucas Melgaço da Silva | Tânia Maria de Sousa França
Sarah Bezerra Luna Varela Machado | Maria Raquel de Carvalho Azevedo
Cecília Rosa Lacerda | Josefe de Oliveira Castelo Branco Sales
(Organizadores)

1ª Edição
Fortaleza - CE
2026

Edição
UECE

Pedagogia Universitária: o exercício da docência e os novos docentes da Uece - Vol. II

© 2026 Copyright by autores/organizadores

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.

Coordenação Editorial

Cleudene Aragão

Nayana Pessoa

Assistente de Editoração

Camila Rebouças

Capa e Projeto Gráfico

Narcelio Lopes

Revisão e Normalização

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) **(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Pedagogia universitária [livro eletrônico] : o
exercício da docência e os novos docentes da
Uece. -- 1. ed. -- Fortaleza, CE : Editora da
UECE, 2026. -- (Pedagogia universitária ; 2) PDF

Vários autores.

Vários organizadores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-6232-042-8

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-042-8>

1. Ensino superior 2. Pedagogia universitária
3. Professores universitários - Formação
profissional I. Série.

26-401958.0

CDD-378.125

Índices para catálogo sistemático:

Pedagogia universitária : Educação superior 378.125

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

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: (085) 3101-9893

www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



APRESENTAÇÃO

Hidelbrando dos Santos Soares¹

A docência universitária constitui um campo de permanente aprendizagem, diálogo e construção coletiva. Em uma universidade pública comprometida com a formação humana, científica e social, torna-se cada vez mais necessário fortalecer espaços institucionais que acolham os docentes, valorizem a prática pedagógica e promovam reflexões sobre os desafios contemporâneos do ensino superior. É nesse horizonte que se consolida o Programa Pedagogia Universitária (PPU) da Universidade Estadual do Ceará (Uece), reafirmando seu compromisso com a qualificação da docência e com o fortalecimento das políticas de desenvolvimento profissional docente.

Este segundo volume da coletânea *Pedagogia Universitária* dá continuidade ao movimento iniciado na primeira edição, ampliando os diálogos e compartilhando novas experiências produzidas por docentes participantes e colaboradores do programa. Se a obra inaugural evidenciou os sentidos do ingresso na carreira docente e as primeiras aproximações com a cultura universitária da Uece, esta nova publicação complementa e aprofunda discussões sobre práticas pedagógicas, processos formativos, metodologias de ensino, avaliação, extensão universitária e inovação educacional.

¹ Reitor da Universidade Estadual do Ceará (Uece, 2021-2025). Mestre, especialista e bacharel em Geografia, respectivamente, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Uece. É professor adjunto da Uece.

Os textos aqui reunidos expressam a diversidade de áreas do conhecimento presentes na universidade e revelam o compromisso dos autores com uma educação superior crítica, reflexiva e socialmente referenciada. As experiências relatadas demonstram que ensinar na universidade exige muito mais do que domínio técnico-científico: requer sensibilidade pedagógica, escuta, diálogo, capacidade de mediação e disposição permanente para aprender com os estudantes, com os pares e com a própria experiência docente.

Ao longo dos capítulos, observam-se discussões que articulam ensino, pesquisa e extensão, reafirmando a indissociabilidade dessas dimensões na formação universitária. Temas como mentoria, identidade docente, educação ambiental, metodologias ativas, práticas avaliativas, formação em saúde, espiritualidade, dramatização, tecnologias educacionais e inteligência artificial revelam a amplitude e a complexidade dos desafios enfrentados pela docência contemporânea. Mais do que apresentar experiências isoladas, a obra evidencia possibilidades concretas de inovação pedagógica e de fortalecimento de práticas colaborativas no ensino superior.

A presente coletânea também reafirma a importância das políticas institucionais de formação docente desenvolvidas pela Uece, em consonância com o compromisso histórico da universidade com a democratização do ensino público, gratuito e de qualidade. O Programa Pedagogia Universitária, ao integrar acolhimento institucional, formação pedagógica e mentoria, consolida-se como espaço estratégico para o desenvolvimento profissional dos docentes ingressantes e para a construção de uma cultura universitária mais integrada, humana e comprometida com a aprendizagem significativa.

Assim, este livro representa não apenas o registro de experiências vividas no âmbito do PPU, mas também uma contribuição relevante ao debate sobre a pedagogia universitária

e a formação docente no ensino superior brasileiro. Que os textos aqui apresentados inspirem novos estudos, fortaleçam práticas educativas inovadoras e contribuam para a consolidação de uma universidade cada vez mais democrática, crítica, inclusiva e socialmente comprometida.

PREFÁCIO

Lucas Melgaço da Silva¹

A docência no ensino superior configura-se como uma prática complexa, que envolve dimensões pedagógicas, institucionais, científicas, éticas e humanas. Diferentemente de outras profissões, nas quais a formação específica antecede o exercício profissional, no contexto universitário muitos docentes iniciam sua trajetória a partir de sólida formação em suas áreas de conhecimento, mas com oportunidades ainda limitadas de reflexão sistemática sobre o ensino, a aprendizagem e a própria profissionalidade docente, ou seja, a práxis pedagógica. Nesse cenário, políticas institucionais de formação pedagógica assumem papel estratégico no acolhimento de professores ingressantes, no desenvolvimento profissional e na qualificação das experiências formativas.

É nesse contexto que se insere o Programa Pedagogia Universitária (PPU) da Universidade Estadual do Ceará (Uece), vinculado à política institucional de desenvolvimento docente. O programa constitui-se como espaço de acolhimento, integração e formação pedagógica de professores recém-ingressantes, articulando dimensões institucionais, pedagógicas e de mentoria. Mais do que um conjunto de ações formativas, o PPU

¹ Professor da Universidade Estadual do Ceará (Uece) e Universidade Christus (Unichristus). Líder do Grupo de Pesquisa em Saúde Educação e Avaliação (SEDA). Coordenador de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), subprojeto Pedagogia (Faec/Uece) e do Laboratório de Formação de Educadores (LIFE) da Faec/Uece.

configura-se como ambiente de diálogo, reflexão e construção coletiva de saberes sobre a docência universitária.

Esta segunda obra desenvolvida no âmbito do PPU, assim como a primeira, resulta desse movimento formativo e reúne textos produzidos por docentes participantes e colaboradores do programa. Os capítulos refletem diferentes perspectivas sobre a formação docente, o ingresso na carreira universitária e os desafios da prática pedagógica no ensino superior, constituindo um conjunto de experiências que evidenciam o potencial das políticas institucionais na consolidação de uma universidade mais reflexiva, colaborativa e comprometida com a qualidade do ensino.

O percurso da obra inicia-se com a apresentação de uma pesquisa sobre o perfil dos docentes participantes do PPU, contemplando aspectos relacionados à formação acadêmica, trajetória profissional e características socioprofissionais dos ingressantes. Em seguida, discute-se a elaboração de projetos de monitoria como estratégia de desenvolvimento docente, evidenciando a escrita como instrumento de reflexão pedagógica e de planejamento didático.

A formação entre pares é abordada na discussão sobre mentoria, compreendida como prática colaborativa que favorece o diálogo, a escuta e a construção compartilhada de saberes. Na sequência, um relato de experiência evidencia os desafios enfrentados por docentes em início de carreira, especialmente no que se refere à inserção institucional e à condução do processo de ensino-aprendizagem. Complementarmente, a constituição da identidade docente é problematizada a partir de narrativas autobiográficas, que articulam memórias, trajetórias e práticas pedagógicas.

No âmbito do ensino, considerando o desenvolvimento de práticas avaliativas, o livro apresenta experiências pedagógicas a partir do tema Educação Ambiental, destacando a ausência

deste como componente curricular em cursos de formação de professores. No campo da articulação entre universidade e sociedade, apresenta-se uma experiência extensionista que associa Educação Ambiental Crítica, Educação Popular e Ecopedagogia, para reafirmar a formação docente como processo contínuo, situado e relacional. Observa-se o desenvolvimento de atividades que ponderam a curricularização da extensão.

A obra segue apresentando experiências integradoras que articulam ensino, pesquisa e extensão, destacando o relato de atividades práticas desenvolvidas no ensino em administração, que tiveram como objetivo a aplicação social dos conhecimentos adquiridos na universidade. Complementando o debate, apresenta-se um projeto extensionista voltado à preparação de estudantes da rede pública para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), evidenciando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Retomando o âmbito das práticas pedagógicas, o ensino de trigonometria é abordado por meio do uso de materiais manipulativos e instrumentos históricos, ressaltando a importância da experimentação na construção do conhecimento. No ensino em administração, as práticas avaliativas são abordadas em sua dimensão formativa, evidenciando seu papel na orientação das aprendizagens e na qualificação do processo educativo.

A coletânea contempla ainda experiências que valorizam metodologias ativas e a dimensão expressiva da aprendizagem. A dramatização é apresentada como estratégia pedagógica no ensino superior, utilizando a encenação de mitos gregos para problematizar questões éticas e sociais. Em perspectiva complementar, a oficina de fotos é discutida como dispositivo metodológico e avaliativo que possibilita a reflexão sobre o trabalho, a subjetividade e a saúde, a partir da análise de imagens do cotidiano laboral.

No contexto da formação em saúde, a obra incorpora discussões que ampliam a compreensão do cuidado. A tanatologia é apresentada como temática formativa relevante, ao problematizar o ensino sobre morte e morrer nos cursos de Saúde. Em diálogo com essa abordagem, a espiritualidade é discutida como dimensão constitutiva da integralidade do cuidado, evidenciando desafios e potencialidades na implementação de componentes curriculares específicos.

Retomando o contexto de ensino com o uso de metodologias ativas, agora na formação em Saúde, a obra aborda a importância de integrar teoria e prática. Destaca como experiências práticas contribuem para uma aprendizagem mais significativa e para o desenvolvimento de habilidades profissionais. Também evidencia o papel do estudante como protagonista no processo formativo e reforça a relevância de abordagens educacionais mais dinâmicas e contextualizadas. Na sequência, o texto continua apresentando práticas pedagógicas inovadoras, como o uso de boletins epidemiológicos no ensino, aproximando os estudantes de dados reais e contribuindo para o desenvolvimento de competências analíticas.

Encerrando essa jornada de modo primoroso, o capítulo final trata de um tema atual e necessário ao detalhar como alunos de Medicina utilizaram inteligência artificial generativa para materializar sua visão sobre a hematologia. Para além da produção de imagens, a experiência demonstra que a tecnologia funciona como um instrumento de diagnóstico pedagógico, permitindo que educadores identifiquem e debatam precocemente representações mentais e vieses dos estudantes.

Em conjunto, os textos evidenciam a docência universitária como campo de práticas em permanente construção, atravessado por dimensões pessoais, institucionais e sociais. A diversidade de abordagens – que inclui pesquisas, relatos de experiência e narrativas – contribui para ampliar o debate so-

bre a formação docente e fortalecer a compreensão do ensino como dimensão central da universidade.

Dessa forma, a presente obra configura-se não apenas como registro das ações desenvolvidas no âmbito do Programa Pedagogia Universitária, mas como contribuição ao campo da formação docente no ensino superior. Ao socializar experiências e análises, reafirma a importância de políticas institucionais que valorizem o ensino e promovam o desenvolvimento profissional docente.

Mais do que oferecer respostas conclusivas, os textos aqui reunidos instigam reflexões, questionamentos e novos caminhos para a construção coletiva do conhecimento pedagógico no contexto universitário.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO | 5

Hidelbrando dos Santos Soares

PREFÁCIO | 8

Lucas Melgaço da Silva

PERFIL DOS(AS) DOCENTES PARTICIPANTES DO PROGRAMA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA (PPU)/UECE | 17

Jaqueline Rabelo de Lima

Maria José Camelo Maciel

Cecília Rosa Lacerda

Jones Baroni Ferreira de Menezes

A ELABORAÇÃO DE PROJETOS DE MONITORIA E A PROFISSIONALIZAÇÃO PARA A DOCÊNCIA SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA DA UECE | 27

Lucas Melgaço da Silva

Maria Raquel de Carvalho Azevedo

Sarah Bezerra Luna Varela Machado

“QUEM FORMA SE FORMA E RE-FORMA AO FORMAR”: AS APRENDIZAGENS PEDAGÓGICAS NO EXERCÍCIO DA MENTORIA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA UECE | 37

Tânia Maria de Sousa França

Josete de Oliveira Castelo Branco Sales

ENTRE DESAFIOS E DESCOBERTAS: A EXPERIÊNCIA DE UM PROFESSOR INGRESSANTE NA UNIVERSIDADE | 52

Francisco Halysson Ferreira Gomes

**IDENTIDADE DOCENTE: UM CONTINUUM DE MEMÓRIAS,
SABERES E PRÁTICAS | 65**

Jarles Lopes de Medeiros

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR: UMA
EXPERIÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS E QUÍMICA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA
NO CEARÁ | 82**

Victor Hugo de Oliveira Henrique

Janete de Souza Bezerra

**AMBIENTE, NATUREZA E AFETOS: VIVÊNCIAS DE CAMPO
NA PRAIA DO TITANZINHO, BAIRRO SERVILUZ, EM
FORTALEZA/CE | 91**

Raquel Carine de Moraes Martins

Otávio Augusto de Oliveira Lima Barra

**ALÉM DA SALA DE AULA: CASOS DE SUCESSO EM
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA | 104**

Rosângela Soares de Oliveira

Rafaela Cajado Magalhães de Alencar

Ana Letícia Soares Pinheiro

**MATEMÁTICA NOTA 1000: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE
APLICAÇÃO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO NO ENSINO DE
MATEMÁTICA PARA O ENEM | 121**

Suzana Maia Monteiro

Claudia Rebouças Lima Fernandes

**PRÁTICAS ENVOLVENDO O USO DO QUADRANTE NUM
QUARTO DE CÍRCULO E DO CICLO TRIGONOMÉTRICO NO
LABORATÓRIO DE ENSINO DE TRIGONOMETRIA DA UECE | 135**

Antonia Naiara de Sousa Batista

Antonia Bianca Braga de Oliveira

Taynara Bittencourt Amaral

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO:
RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE NA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE) | 153**

*Francisco Laercio Pereira Braga
Sarah Bezerra Luna Varela Machado*

**OFICINA DE TEATRO COMO MÉTODO DE APRENDIZAGEM
NO ENSINO SUPERIOR | 172**

*Francisco Hercílio de Brito Filho
Mariana Aguiar Alcântara de Brito
Adriana Teixeira Bastos*

**OFICINA DE FOTOS COM TRABALHADORES: UM RELATO
DE EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO COM ALUNOS DA
GRADUAÇÃO | 183**

*Mariana Aguiar Alcântara de Brito
Francisco Hercílio de Brito Filho
Adriana Teixeira Bastos*

**TANATOLOGIA E FORMAÇÃO MÉDICA NOS SERTÕES
DE CRATEÚS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A
DOCÊNCIA E OS TEMAS CENTRAIS DA MORTE | 199**

*Diego Mendonça Viana
Dayse Lorrane Gonçalves Alves
Gabriele Taumaturgo Mororó*

**IMPLEMENTANDO UMA DISCIPLINA DE SAÚDE E
ESPIRITUALIDADE NO CURSO DE MEDICINA: UM TRÍPLICE
DESAFIO PARA A PRÁTICA DOCENTE | 211**

*Gisele Maria Melo Soares Arruda
Carla Barbosa Brandão*

**DO LIVRO À VIDA: A TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO DA
SEMIOLOGIA MÉDICA COM A INSERÇÃO PRECOCE NA
PRÁTICA CLÍNICA | 231**

Ivna Mara Oliveira Fernandes da Silveira

**EXPERIÊNCIA DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DE BOLETIM
EPIDEMIOLÓGICO: TECENDO CONHECIMENTO E AFETOS | 242**

Leidy Dayane Paiva de Abreu

**DIFERENÇAS NA VISÃO DE UMA ESPECIALIDADE MÉDICA
ATRAVÉS DE IMAGENS CRIADAS COM INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL POR ALUNOS DO CICLO BÁSICO DO CURSO DE
MEDICINA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA | 254**

Germison Silva Lopes

João Batista de Lima Neto

Pedro Guimarães Montenegro de Araújo

SOBRE OS AUTORES | 266

PERFIL DOS(AS) DOCENTES PARTICIPANTES DO PROGRAMA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA (PPU)/UECE

Jaqueline Rabelo de Lima

Maria José Camelo Maciel

Cecília Rosa Lacerda

Jones Baroni Ferreira de Menezes

Introdução

A docência, compreendida como práxis, constitui atividade profissional complexa e contextualizada, envolvendo dimensões pedagógicas, humanas, éticas, estéticas e políticas. O ingresso na carreira do magistério superior exige o reconhecimento de que o(a) professor(a) universitário(a) é sujeito em permanente desenvolvimento, constituindo-se nas relações sociais e profissionais ao longo de sua trajetória.

Esse entendimento encontra-se estabelecido no Plano de Desenvolvimento Profissional Docente (PDPD), regulamentado pela Resolução nº 1.379/2017 do Conselho Universitário (Consu) e consolidado na Política de Formação Docente expressa no Projeto Pedagógico Institucional (2022-2026) da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Nesse contexto, a Pró-Reitoria de Graduação, por meio da Coordenadoria de Planejamento e Desenvolvimento Pedagógico, implementou, em 2023, o Programa Pedagogia Universitária (PPU), destinado a docentes recém-ingressantes na carreira do magistério superior na Uece.

O PPU organiza-se em três eixos estruturantes:

I – Eixo Institucional, que aborda aspectos relacionados à carreira docente, progressão, promoção e normativas institucionais;

II – Eixo Pedagógico, que contempla temas centrais do trabalho docente no ensino superior;

III – Eixo Mentoria na Docência Universitária, voltado à ambientação institucional, trocas de experiências e acompanhamento ao longo do semestre letivo.

O Programa pode ser caracterizado como política institucional de inserção profissional com indução no ensino superior. Conforme Cruz, Farias e Hobold (2020), a inserção profissional refere-se à entrada na carreira docente, período marcado por desafios, tensões e necessidade de afirmação em ambiente ainda desconhecido. A indução, por sua vez, corresponde ao acompanhamento intencional e sistemático dos professores iniciantes durante essa fase.

Desde sua implementação, mais de 280 docentes ingressantes participaram do PPU entre 2023 e 2025. A partir de 2024, iniciou-se pesquisa com o objetivo de avaliar as aprendizagens pedagógicas decorrentes da participação no Programa e compreender sua contribuição para a construção da profissionalidade docente.

Neste recorte analítico, apresenta-se o perfil dos(as) docentes participantes da primeira turma do PPU, a partir de levantamento realizado por meio de questionário eletrônico aplicado aos(às) concluintes.

Percurso metodológico

Optou-se por abordagem qualitativa, por possibilitar a análise do fenômeno em sua complexidade e em contexto natural (Bogdan; Biklen, 2008). A pesquisa envolveu: ma-

peamento bibliográfico; análise documental dos produtos do eixo mentoria; e aplicação de questionário estruturado com questões fechadas e semiabertas.

Essa abordagem se fundamenta na especificidade, na compreensão dos fenômenos e sua natureza, levando em consideração o contexto dos participantes, as experiências individuais e coletivas. Os significados são produzidos nas dinâmicas das relações entre os professores e o contexto.

Os pontos centrais de uma pesquisa qualitativa, de acordo com Lüdke e André (2022), apresentam-se como: o ambiente natural como fonte direta de dados e pesquisador como seu principal instrumento; o processo é muito mais relevante do que o produto; o foco do olhar do pesquisador é o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida; e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Nessa perspectiva, esse enfoque envolveu a obtenção de dados descritivos, tomados no contato do pesquisador com a situação estudada, em que enfatiza mais o processo do que o produto, e se preocupa em retratar os olhares dos participantes (Bogdan; Biklen, 2008). A discussão sobre a Pedagogia Universitária e a profissionalidade caracteriza-se por uma crítica ao reducionismo positivista aplicado às atividades humanas, assumindo uma análise na prática das propriedades das tarefas ou das atividades coletivas a serem apreendidas, bem como pelo exame das necessidades dos aprendizes no domínio prático e conceitual dessas atividades.

A proposta destaca as práticas formativas no cotidiano da sala universitária, entendendo ser um ambiente didático e acadêmico, configurando-se como um conjunto de atividades e relações conectadas e dinâmicas. A forma de investigar se distancia dos padrões rígidos de uma formalidade metodológica no enfoque da neutralidade e objetividade, o que é destacado por Diniz-Pereira e Zeichner (2012), não priorizando o produto,

os resultados que a pesquisa venha a oferecer. O fenômeno é concebido pelo autor como algo inacabado, em formação, dentro de uma realidade complexa, dinâmica e mutável, não podendo a pesquisa ser considerada neutra e imparcial.

A pesquisa apoia-se em uma base diferenciada de desenvolvimento profissional dos(as) professores(as), sendo que a formação deixa de ser vista como um conjunto de cursos que permitam suprir as deficiências dos(as) professores(as), voltando-se para a preparação de dispositivos que os(as) levem a uma atitude que favoreça o crescimento profissional ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

Dessa forma, o instrumento contemplou dados sociodemográficos, formação acadêmica, área de atuação, tempo de experiência docente, motivações e aprendizagens no Programa. O questionário foi encaminhado por meio dos contatos institucionais, garantindo-se participação voluntária, sigilo e confidencialidade das informações, conforme as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016.

Os dados foram sistematizados em planilhas eletrônicas e submetidos à análise estatística descritiva (frequência absoluta e relativa), possibilitando a identificação de tendências no perfil dos(as) participantes.

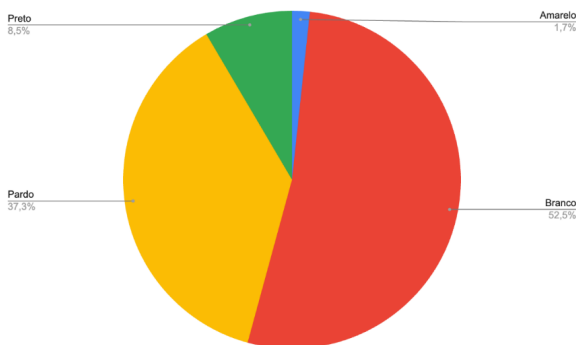
Quem são os(as) professores(as) participantes do PPU/Uece?

A primeira turma do PPU/Uece foi composta por 193 docentes, dos(as) quais 173 concluíram o ciclo formativo (90%). Destes(as), 59 participaram da pesquisa, correspondendo a 33% dos(as) concluintes.

Quanto ao sexo, observou-se relativa paridade: 30 docentes do sexo masculino e 29 do sexo feminino. No que se refere à autodeclaração étnico-racial, predominam docentes

que se identificam como brancos(as) (52,5%) e pardos(as) (37,3%). O dado dialoga com o cenário nacional, no qual apenas 21% dos(as) docentes do ensino superior se autodeclararam pretos ou pardos (INEP, 2025), evidenciando a necessidade de ampliação de políticas de equidade e diversidade.

Gráfico 1 – Distribuição da autodeclaração étnico-racial dos(as) participantes da primeira turma do PPU-Uece



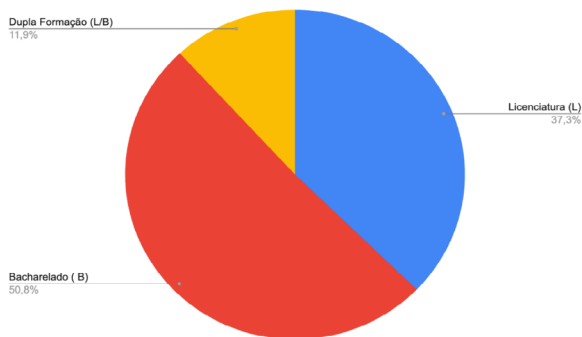
Fonte: Elaboração própria (2025).

Esses dados estão em consonância com o debate apresentado pelos autores E. Ferreira, Teixeira e M. Ferreira (2022) no estudo sobre a prevalência racial e de gênero no perfil de docentes do ensino superior, que evidenciaram uma quase isonomia de gênero entre os(as) entrevistados(as), com leve superioridade numérica entre os homens 53,79% do total, mas apontando “[...] que o magistério superior era um espaço privilegiado da branquidade com 76,67% professores autoclificados como brancos (agrupamento de brancos e amarelos)” (Ferreira, E.; Teixeira; Ferreira, M., 2022, p. 307), reflexo dos anos de negação do acesso à formação em nível superior às

pessoas negras, um trágico legado do período de escravização vivenciado no Brasil, o que reforça a demanda por ampliação de políticas afirmativas, a exemplo das cotas étnico-raciais nos concursos para ingresso no serviço público.

Em relação à formação inicial, mais da metade dos participantes é oriunda de cursos de bacharelado, o que se explica pela legislação vigente – a Lei nº 9.394/1996 (LDB) –, que não exige licenciatura para a atuação no ensino superior. Destes(as), apenas 22% possuem mestrado e 18,6% doutorado na área de Educação ou Ensino.

Gráfico 2 – Formação inicial dos(as) ingressantes da primeira turma do PPU

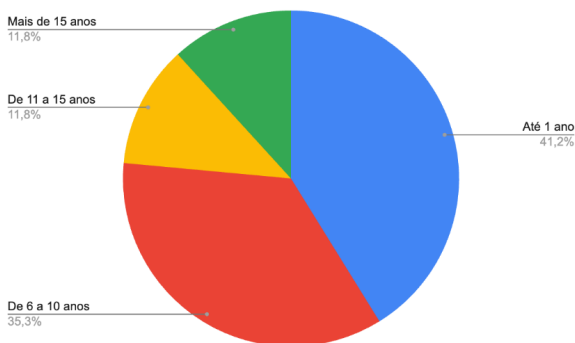


Fonte: Elaboração própria (2025).

Considerando a vocação institucional da Uece para a formação de professores, especialmente em cursos de licenciatura, em que se concentram cerca de 70% da sua oferta de cursos de graduação, tais dados reforçam a relevância do PPU como estratégia estruturada de formação pedagógica para o seu quadro docente.

Quanto às experiências prévias, à luz das fases da docência definidas por Huberman (2000), quando apresenta cinco períodos do ciclo da vida profissional: inserção na carreira (1-3 anos), estabilização (4-6 anos), experimentação/diversificação (7-25 anos), serenidade/conservantismo (15-30 anos) e desinvestimento/aposentadoria (30+ anos), podemos inferir que aproximadamente metade dos(as) participantes encontrava-se entre 1 e 5 anos de atuação, situando-se nas fases de inserção e estabilização da carreira.

Gráfico 3 – Experiência prévia dos docentes ingressantes na Educação Básica

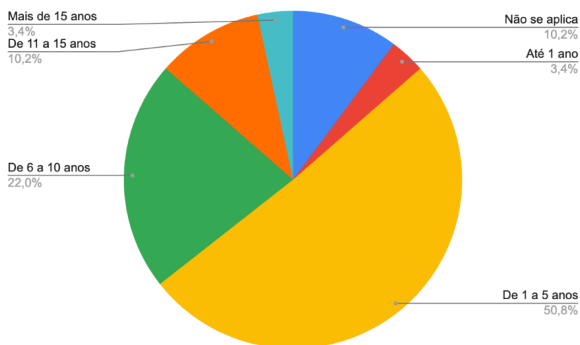


Fonte: Elaboração própria (2025).

Supomos que a experiência na educação básica contribui para a gestão dos processos educativos na universidade, com reflexões de outros sentidos que são reconstruídos, gerando mudanças intrínsecas e na coletividade, com reflexos positivos na organização do espaço pedagógico, planejamento da prática educativa, avaliação da aprendizagem e gestão da sala de aula universitária.

No que tange à experiência profissional nos dois níveis educacionais, 47% não possuíam experiência prévia na educação básica, enquanto 86% já haviam atuado no ensino superior.

Gráfico 4 – Experiências prévias dos(as) docentes ingressantes no ensino superior



Fonte: Elaboração própria (2025).

Ainda nos referenciando nas fases da docência definidas por Huberman (2000), podemos inferir que 50,8% dos(as) participantes se encontram na fase de estabilização na docência no ensino superior, ou seja, período de consolidação das crenças, ideologias e posturas pedagógicas, resultando na sensação, mesmo que provisória, de competência e segurança. Transita entre o entusiasmo do início de carreira e a falta de condições objetivas e subjetivas para o exercício da profissão; e o comprometimento e a inquietude com as questões pedagógicas (Huberman, 2000).

A análise das experiências prévias dos(as) docentes reforça a relevância do PPU ao evidenciar sua contribuição para a mobilização dos múltiplos saberes que constituem a docência. A experiência profissional configura-se como dimensão essencial do exercício docente, uma vez que o saber experiencial é continuamente adaptado e ressignificado conforme os contextos de atuação. Nesse sentido, o Programa desempenha papel fundamental ao favorecer a integração

do(a) docente ingressante à cultura institucional da Uece, às suas rotinas acadêmicas e, sobretudo, à reflexão sobre a ação pedagógica desenvolvida em sala de aula e nos diferentes espaços universitários de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Tal processo contribui para a consolidação de uma pedagogia própria do ensino superior. Conforme assinala Tardif (2014), o saber docente constitui-se como um saber plural, resultante do amálgama – mais ou menos coerente – de saberes oriundos da formação profissional, dos conhecimentos disciplinares, curriculares e experienciais.

Considerações finais

O ingresso na docência universitária configura processo desafiador, especialmente diante das múltiplas demandas de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Os dados analisados evidenciam perfil caracterizado por elevada qualificação acadêmico-científica coexistindo com lacunas na formação didático-pedagógica.

A predominância de bacharéis, a significativa ausência de experiência na educação básica e a centralidade da formação *stricto sensu* reforçam a necessidade de políticas institucionais permanentes de desenvolvimento docente.

Nesse contexto, o PPU/Uece consolida-se como política estratégica de indução profissional e fortalecimento da profissionalidade docente, especialmente diante da recomposição significativa do quadro efetivo decorrente dos concursos regidos pelos Editais nº 11/2021 e nº 12/2022.

Os achados indicam que o Programa ultrapassa a condição de curso introdutório, configurando-se como dispositivo institucional estruturante para a consolidação de uma cultura acadêmica comprometida com a qualidade do ensino e com o desenvolvimento profissional contínuo no âmbito da Uece.

Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 2008.

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. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas em seres humanos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2012.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 abr. 2016.

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*, São Carlos, v. 14, p. 1-15, 2020. DOI: 10.14244/198271994149. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 16 fev. 2026.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FERREIRA, E. M.; TEIXEIRA, K. M. D.; FERREIRA, M. A. M. Prevalência racial e de gênero no perfil de docentes do ensino superior. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 25, n. 3, p. 574-585, 2022.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

INEP. *Censo da Educação Superior 2024: Notas Estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: EPU, 2022.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

UECE. *Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico Institucional (PDI-PPI) – 2022-2026*. Fortaleza: Uece, 2022.

A ELABORAÇÃO DE PROJETOS DE MONITORIA E A PROFISSIONALIZAÇÃO PARA A DOCÊNCIA SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA DA UECE

Lucas Melgaço da Silva

Maria Raquel de Carvalho Azevedo

Sarah Bezerra Luna Varela Machado

Introdução

O Programa Pedagogia Universitária (PPU), desenvolvido na Universidade Estadual do Ceará (Uece), foi criado com o objetivo de acolher os novos docentes universitários e promover a sua ambientação no contexto institucional da Uece, por meio do conhecimento de procedimentos e ações relativas ao trabalho docente. O PPU se caracteriza como formações contínuas em serviço que possibilitam ao professor familiarizar-se com o seu novo espaço de trabalho. O Programa está relacionado ao Plano de Desenvolvimento Profissional Docente da Uece (PDPD) – aprovado pela Resolução nº 1.379/2017 – Conselho Universitário (Consu), de 6 de dezembro de 2017, consolidado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – Política de Formação Docente (2022–2026) e confirmado no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), especialmente na política de formação docente.

O PPU se organiza em três eixos estruturantes: 1. Eixo Institucional, cujo propósito é abordar temas relacionados à estrutura organizacional da Uece, carreira, ascensão, promoção e outros pontos específicos da atividade docente; 2. Eixo Pedagógico, cujo foco das discussões consiste nas problemáticas

relativas à prática docente no ensino superior; 3. Eixo Mentoria, que se caracteriza pelos momentos de ambientação, trocas e partilhas ao longo de um semestre de atividade na Uece, por meio do acompanhamento de um colega professor mais experiente.

O eixo Mentoria proporciona aos docentes ingressantes uma sistemática de orientação, acompanhamento pedagógico no decorrer do seu primeiro semestre letivo de trabalho na instituição. Ao longo dos encontros coletivos e individuais, os professores são convidados a elaborar um conjunto de atividades acadêmicas, como a organização de um programa de ensino/disciplina, a elaboração de um projeto institucional de pesquisa, ensino e/ou extensão e, por fim, o registro de um caso de ensino vivenciado na Uece que sirva como um exercício de reflexão sobre o trabalho docente.

Com base nos produtos elaborados durante o eixo Mentoria e na compreensão de que este momento é um caminho formativo atento ao contexto, às relações profissionais e às necessidades dos docentes ingressantes que demandam apoio, acolhimento e mediações sistematizadas (Farias; Costa, 2025), este capítulo tem como objetivo analisar os projetos de monitoria acadêmica submetidos pelos participantes da primeira turma do PPU/Uece, relacionando esta atividade com o seu desenvolvimento profissional docente e identificando se os elementos necessários para a composição de uma proposta de monitoria foram alcançados com êxito. Este trabalho segue a abordagem de pesquisa qualitativa, com ênfase na análise documental dos referidos projetos de monitoria, alinhados à Resolução nº 1055/2014, que trata das normas sobre a proposição, o desenvolvimento e o exercício da monitoria acadêmica no âmbito da Uece.

Considerando a apreciação dessa resolução, foram elencadas as seguintes categorias de análise para os projetos: visão integrada e contextualizada da disciplina; conhecimentos e

habilidades para o exercício da docência; professor como tutor e orientador na iniciação à docência; otimização da aprendizagem das turmas; atividades que implicam professor, estudante monitor e turma; e estratégias de formação dos monitores.

Após esta introdução, discutiremos sobre o exercício da escrita acadêmica de um projeto de monitoria e sua relação com o desenvolvimento profissional docente. Em seguida, teremos como foco a análise dos projetos de monitoria submetidos. Por fim, encerraremos a escrita com as indicações conclusivas do estudo desenvolvido.

Escrita acadêmica e desenvolvimento profissional docente

O desenvolvimento profissional docente no ensino superior é um processo multidimensional que envolve a transição de um domínio estritamente técnico-científico para a apropriação de saberes pedagógicos e institucionais. No PPU, a escrita acadêmica de projetos como o de monitoria assume um papel central como dispositivo de formação, uma vez que exige do docente a materialização de seu planejamento didático em conformidade com as normativas institucionais da Uece, no que se refere à iniciação à docência.

A escrita, de acordo com Nóvoa (2017), pode ser compreendida não apenas como um registro, mas também como um processo de autoconhecimento e de análise da própria prática. Ao redigir um projeto de monitoria, o professor ingressante é instigado a ir além do conteúdo silábico, devendo propor uma visão integrada e contextualizada da disciplina (Uece, 2014). Esse exercício de contextualização é o que Shulman (1987) identifica como a base do conhecimento docente: a condição de transformar o conhecimento da matéria em formas pedagogicamente significativas, adaptadas às diferentes habilidades e formação dos estudantes.

Nesse sentido, a elaboração do projeto sob a égide da Resolução nº 1055/2014 atua como um meio para que o docente mobilize conhecimentos e habilidades para o exercício da docência na universidade. As indicações para a escrita possibilitam ao professor refletir, dentre tantos saberes: 1 - a monitoria como iniciação à docência, considerando que o texto do projeto deve resguardar a tarefa do professor como tutor e orientador, assegurando que o monitor não seja um mero executor de tarefas burocráticas, mas um sujeito em processo de formação. Conforme Farias e Costa (2025), a mentoria vivenciada no PPU prepara o docente para exercer, por sua vez, a mentoria de seus próprios monitores; 2 - o foco na aprendizagem coletiva, tendo em vista que a escrita acadêmica de um projeto eficaz deve ressaltar a otimização da aprendizagem das turmas. Segundo Zabalza (2004), o planejamento docente deve estar centrado no aluno e a monitoria serve como uma ponte de mediação que qualifica o processo de ensino-aprendizagem global; 3 - a integração pedagógica entre os sujeitos, pois a análise dos projetos permite identificar se o autor apresenta atividades que implicam a interação entre professor, estudante monitor e turma. Essa integração demonstra que o docente compreende a monitoria como uma rede de colaboração, e não como uma atividade isolada; e 4 - as estratégias de formação, quando o desenvolvimento profissional se manifesta na capacidade do docente de prever estratégias de formação para os monitores. Imbernón (2011) destaca que a formação docente é contínua e se dá na troca de experiências, portanto o projeto de monitoria é um dos primeiros planos de formação que o novo docente elabora, revelando sua concepção sobre o que é ensinar e aprender.

Em suma, a escrita do projeto de monitoria no âmbito do PPU pode ser compreendida como um indicativo do estágio de desenvolvimento profissional do docente. Ao mobilizar diferentes categorias formativas, propostas tanto pelo Programa Pedagogia Universitária como pelo Programa de Monitoria da Uece,

o professor tende a evidenciar não apenas a compreensão sobre as orientações normativas, mas também as possibilidades de planejar a docência de modo ético, reflexivo e colaborativo, contribuindo para o fortalecimento de sua identidade.

Resultados

Foram recebidos e analisados 45 projetos, construídos sob as diferentes áreas do conhecimento, a partir das disciplinas ofertadas nos centros e faculdades da Uece na capital e no interior do Ceará. Adiante, vejamos uma tabela com essa distribuição.

Tabela 1 – Distribuição dos projetos de monitoria construídos por unidades da Uece

Unidades da Uece	Projetos
Centro de Ciências da Saúde (CCS)	04
Centro de Ciências e Tecnologias (CCT)	03
Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (Cecitec)	05
Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA)	02
Centro de Humanidades (CH)	03
Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi)	02
Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús (Faec)	02
Faculdade de Educação e Ciências Integradas do Litoral Leste (Fecil)	03
Faculdade de Educação e Ciências Integradas do Sertão de Canindé (Fecisc)	04
Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli)	08
Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc)	03
Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam)	05
Faculdade de Veterinária (Favet)	01
Total	45

Fonte: Da pesquisa (2024).

A análise dos projetos de monitoria submetidos pelos docentes da primeira turma do PPU/Uece revela que a escrita acadêmica desses professores não é apenas um registro burocrático, mas um dispositivo de formação que materializa a transição para a docência universitária. Como já pontuado, os resultados foram organizados em torno das categorias analíticas que emergiram do *corpus* documental, em consonância com a Resolução nº 1055/2014 – Consu.

Visão integrada e contextualizada da disciplina

Os projetos demonstram que os docentes buscam superar a fragmentação do conhecimento, propondo uma visão sistêmica dos componentes curriculares. Os proponentes descrevem a disciplina como basilar para os conhecimentos subsequentes (Fecisc) ou base teórica necessária à futura atuação profissional (Favet), citando a aplicabilidade em áreas como clínica médica, cirurgia e saúde pública.

Essa articulação corrobora a tese de Shulman (1987) sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo: o docente não apenas domina o assunto, mas compreende como ele se organiza curricularmente para facilitar a aprendizagem. Ao escrever que a Cartografia é um conhecimento necessário para diferentes áreas da Geografia (CCT), o professor exercita o que Zabalza (2004) define como um planejamento centrado na continuidade e na profundidade do aprendizado.

Conhecimentos e habilidades para o exercício da docência

As propostas detalham uma gama de competências que o monitor deve desenvolver, espelhando os desafios da própria carreira docente. Observa-se o incremento de objetivos que envolvem desde a elaboração de mapas em papel e computador até a produção de materiais didáticos significativos, como vídeos, jogos e resumos.

Essa diversidade de tarefas aponta para o que Imbernón (2011) descreve como a formação para a incerteza. Ao propor que o monitor desenvolva habilidades de comunicação e ensino ao explicar conceitos complexos (CESA) e utilize técnicas, procedimentos metodológicos e instrumentos rigorosos de pesquisa (Fafidam), o docente reconhece que a docência exige competências relacionais e investigativas que vão além da técnica, preparando o monitor para desafios futuros através de uma postura acadêmica que considera percepções a partir da leitura, da análise e do registro.

O professor como tutor e orientador na iniciação à docência

Os projetos resguardam a tarefa do professor como tutor, mas sob uma perspectiva de tutoria dialógica que supera uma hierarquia rígida. Os docentes propõem inserir os monitores no planejamento e promover a escuta ativa de suas experiências (Fecisc), além de orientar a produção de relatórios e artigos científicos.

Essa postura valida o que Farias e Costa (2025) discutem sobre a mediação sistematizada: o docente orientador assume a responsabilidade de organizar e implementar ações formativas que preparem o monitor para a docência. Como destaca o projeto da Pedagogia (Faec), a relação é de colaboração, em que o docente dirige o processo, mas permite que o monitor avance significativamente no meio científico-acadêmico.

Otimização da aprendizagem das turmas

Um ponto observado nas propostas é a atenção na permanência e êxito estudantil. A monitoria é descrita como forma de democratização dos espaços de conhecimento (Faec), possibilitando o aprendizado nas diferentes áreas do conhecimento, entre elas a alfabetização cartográfica (CCT). Ainda, alguns

projetos (Fecli e Feclesc) reforçam que a monitoria potencializa o aprendizado e auxilia os alunos no caminho a ser trilhado na universidade, inclusive aqueles dos semestres iniciais, que, muitas vezes, trazem lacunas formativas do ensino básico.

Para Zabalza (2004), o ensino de qualidade é aquele que gera autonomia. Isso é visto na proposta do CESA, que afirma que a monitoria possibilita que os discentes desenvolvam maior autonomia no processo de aprendizado, garantindo que a turma esteja preparada para desafios subsequentes.

Atividades que implicam professor, estudante monitor e turma

A análise identifica a consolidação de uma tríade colaborativa. Os projetos descrevem a monitoria como uma extensão da sala de aula, em que a interação entre monitor e aluno favorece a construção coletiva do conhecimento (CESA). A presença do monitor permite uma maior personalização no suporte aos alunos, criando um ambiente de cooperação.

Conforme Nóvoa (2017), essa dimensão coletiva é essencial para firmar a posição do professor. A tríade descrita nos projetos (CCT e CESA) não beneficia apenas o aluno da disciplina, mas também o docente, que ganha um parceiro no processo de pensar o componente curricular, auxiliando em tomadas de decisão sobre estratégias de aprendizagem mais efetivas.

Estratégias de formação dos monitores

Os docentes apresentam estratégias concretas de formação do monitor enquanto futuro profissional. Destacam-se a criação de grupos permanentes de estudo, os plantões de tira-dúvidas e a revisão do programa do componente curricular a partir da percepção dos monitores (Fecisc).

No CCT, ressalta-se que a monitoria oferece o primeiro contato com a docência, permitindo ao monitor aprimorar métodos de ensino. Essas estratégias confirmam que o docente, ao planejar a monitoria, já o faz sob uma perspectiva de formação continuada, revelando, na sua escrita acadêmica, um compromisso com o desenvolvimento profissional mútuo, conforme preconizado por Imbernón (2011).

Considerações finais

O estudo dos projetos de monitoria elaborados no âmbito do PPU/Uece permitiu identificar que a escrita acadêmica pode impulsionar o desenvolvimento profissional docente. A análise documental evidenciou que os docentes ingressantes não apenas cumpriram os requisitos formais da Resolução nº 1.055/2014, mas utilizam a experiência vivenciada para refletir sobre sua identidade pedagógica.

Ante essas percepções, podemos considerar a monitoria como espaço formativo, uma vez que os projetos demonstraram que o docente percebe a monitoria como uma etapa importante para a iniciação à docência, em que o monitor desenvolve competências didáticas e de pesquisa sob supervisão orientada.

A escrita, nesse âmbito, é compreendida como ato reflexivo, pois a sistematização das propostas exigiu que os professores articulassem objetivos institucionais com necessidades reais das turmas, materializando o suporte pedagógico recebido no eixo Mentoria.

Os exercícios realizados possibilitaram a integração institucional, considerando que o alinhamento das propostas à visão integrada das disciplinas e às estratégias de acolhimento aponta para uma ambientação institucional que valoriza a qualidade do ensino de graduação e a permanência estudantil.

O trabalho aqui apresentado, portanto, destaca a importância de programas que transformam o fazer burocrático em exercício de autoria, com exemplificação das atividades de produção de projetos propostas pelo PPU da Uece, todavia novos estudos podem ser desenvolvidos a partir da investigação do impacto direto das propostas de projetos de monitoria no desempenho acadêmico dos monitores e das turmas envolvidas ao longo dos semestres letivos.

Referências

FARIAS, I. M. S.; COSTA, S. L. (org.). *Mentoria na formação de professores(as): pesquisas e experiências*. Fortaleza: Impreco, 2025.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. *Resolução nº 2014/1055 – Consu.* Dispõe sobre o Regime de Monitoria Acadêmica da Fundação Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: Uece, 2014.

ZABALZA, M. A. *Ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

“QUEM FORMA SE FORMA E RE-FORMA AO FORMAR”: AS APRENDIZAGENS PEDAGÓGICAS NO EXERCÍCIO DA MENTORIA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA UECE

*Tânia Maria de Sousa França
Josete de Oliveira Castelo Branco Sales*

Introdução

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (Freire, 2002, p. 12).

É concordando com Freire (2002), que afirma que a formação envolve esse movimento de formar formando-se, que este capítulo tem como objetivo apresentar as aprendizagens pedagógicas elencadas pelos(as) docentes colaboradores(as) no exercício da mentoria na docência universitária no Programa Pedagogia Universitária (PPU) na Universidade Estadual do Ceará (Uece).

Em 2023, sob a coordenação da Coordenadoria de Planejamento e Desenvolvimento Pedagógico (CPDP) / Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e de uma forma coletiva e colaborativa com docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Departamento de Gestão de Pessoas (Degep), Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), Pró-Reitorias de Extensão e de Assuntos Estudantis, foi dado início à formação contínua dos docentes ingressantes na Uece nos Editais nº 11/2022 - Fundação Universidade Estadual do Ceará (Funece) e 12/2022 - Funece, intitulado “Programa Pedagogia

Universitária-PPU: o exercício da docência no ensino superior e os novos docentes na Uece”.

O PPU surge para concretizar a meta do Plano de Desenvolvimento Profissional Docente (PDPD), regulamentado pela Resolução nº 1.379/2017 do Conselho Universitário (Consu) e consolidado na Política de Formação Docente, expressa no Projeto Pedagógico Institucional (2022-2026), de oferecer a 100% dos ingressantes efetivos uma ação de acolhimento institucional, integração e formação pedagógica.

Desta forma, 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.

O eixo 3 – Mentoria na docência universitária: colaboração entre pares – foi concebido 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), com a finalidade de 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 intersetorial de estudo/cursos/centros e faculdades; 3. Desencadear a expansão e a fundamentação de repertórios de experiências didáticas; 4. Estimular produções favoráveis às exigências da docência.

Esse eixo adotou como metodologia de trabalho encontros individuais e coletivos entre docentes colaboradores(as) e ingressantes. Os encontros individuais, em número de quatro durante o semestre, foram realizados de forma presencial, com duração mínima entre 50 e 60 minutos cada, tendo como objetivo discutir, à luz das temáticas estudadas no eixo Pedagógico, 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 a conclusão do período letivo e de formação, a descrição e análise crítica de um caso de ensino vivenciado no presente período letivo.

Os encontros coletivos, por sua vez, também em número de quatro durante o semestre, realizados presencialmente, tiveram duração mínima de 120 minutos cada. Esses encontros, além de reunirem o(a) docente colaborador(a) e o conjunto de seus(uas) docentes ingressantes, em alguns casos também incluíram a participação de duas ou mais comunidades de aprendizagem de um mesmo centro/faculdade, tinham como finalidade o aprofundamento das temáticas do eixo Pedagógico, distribuídas ao longo dos encontros.

Para a materialização do eixo Mentoria na docência universitária, contamos com a participação imprescindível de docentes colaboradores(as) que se voluntariaram para a atuação no eixo, participando de uma oficina formativa. Dentre as atribuições dos(as) docentes colaboradores(as), estavam:

I - Acolher o(a) docente ingressante de forma a facilitar sua ambientação no centro/faculdade, curso, turmas; II - Disponibilizar-se para esclarecer dúvidas e buscar caminhos de superação das dificuldades relativas aos processos acadêmicos e pedagógicos adotados na universidade; III - Colaborar com docentes ingressantes no trabalho de planejamento, desenvolvimento e avaliação das suas experiências pedagógicas; IV - Proceder à análise conjunta e construtiva, com base em evidências, das experiências pedagógicas desenvolvidas pelos(as) ingressantes; V - Orientar a elaboração dos trabalhos acadêmicos pertinentes à mentoria; VI - Participar do eixo II – Formação pedagógica – do PPU/Prograd/Uece; VII - Participar dos momentos de planejamento e avaliação do processo de formação, quando convocados(as) pela coordenação-geral da mentoria e do PPU/Prograd; VIII - Participar da organização e realização do evento local, por centro/faculdade, de socialização das experiências desenvolvidas na mentoria, durante o semestre; e IX - Realizar, no mínimo, quatro encontros coletivos e quatro encontros individuais com seus(uas) professores(as) ingressantes, fazendo e disponibilizando os devidos registros deles, conforme instrumento e canal apresentados pela Prograd.

Após a conclusão da primeira turma de docentes ingressantes, oriundos(as) do concurso público regulamentado pelos Editais nº 11/2022 - Funece e nº 12/2022 - Funece, ambos publicados em 26 de abril de 2022 e recepcionados pelo PPU, a equipe de coordenação do referido programa, motivada pela grande adesão dos(as) docentes ingressantes e colaboradores(as), pelos depoimentos de avaliação positiva da experiência, bem como pela proximidade da oferta de nova formação para uma segunda turma de docentes efetivos(as) recém-concursados(as), estruturou a pesquisa “Aprendizagens pedagógicas dos professores participantes do Programa Pedagogia Universitária na construção da profissionalidade docente”, com o propósito de análise da experiência e reestruturação do seu plano de trabalho.

Nesse cenário, a equipe de coordenação considerou relevante também ouvir os(as) docentes colaboradores(as) sobre como havia sido exercer a mentoria em uma perspectiva colaborativa entre pares, considerando que todos(as) fizeram parte do programa e como um eixo relevante para a formação inicial no ensino superior, uma vez que, nesse nível de ensino, são poucas as iniciativas, tendo maior concentração na educação básica (Almeida, 2012; Almeida *et al.*, 2020; Cunha, 2001; França; Lima; Maciel, 2025; Franchi; Hobold, 2019). Concorrendo ainda com Nóvoa (2024, p. 3) ao anunciar que:

Podemos aprender sozinhos/as, em casa ou com um computador. Mas, para nos educarmos, precisamos dos outros, dos/as professores/as e dos/as colegas. A educação é um acto colectivo. Exige um encontro, uma relação entre humanos.

Nesse sentido, destacamos a mentoria na docência universitária como um processo dialógico, relacional e contínuo, de aprendizagem mútua, assim como é a educação na perspectiva do Nóvoa (2024), um ato coletivo.

Para a produção deste capítulo, a metodologia está apoiada na abordagem qualitativa de pesquisa, que trabalha, segundo Minayo (2025, 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 produção dos dados se deu a partir da pesquisa sobre o PPU com docentes ingressantes e docentes colaboradores(as), com a aplicação de questionário pelo Google Forms estruturado com questões fechadas e semiabertas. Ao todo, foram 23 respondentes de diversas áreas do conhecimento, sendo a maioria de cursos de licenciatura. Para garantir o sigilo e as

normas éticas de pesquisa qualitativa, foram nomeados(as) por Docente Colaborador(a) - DC1, DC2... D23.

A seguir, vamos apresentar o resultado, organizado em categorias, à seguinte questão norteadora: descreva as aprendizagens pedagógicas que você considera mais significativas desenvolvidas como mentor(a) no PPU.

Aprendizagens pedagógicas no exercício da mentoria

Considerando que aprendizagens são processos de aquisição de conhecimentos por meio de experiências, estudos e observação, seguem as aprendizagens pedagógicas, ditas pelos(as) docentes colaboradores(as) que adquiriram ao participar do PPU, elencadas nas seguintes categorias: Planejamento, metodologia e avaliação; Escuta, acolhimento e empatia; e Diálogo e trabalho colaborativo/coletivo.

Planejamento, metodologia e avaliação

Quando docentes colaboradores(as) citam o planejamento de ensino como uma das aprendizagens significativas decorrentes da sua participação no PPU, passamos a creditar na atividade de orientação de formulação de planos de disciplina a oportunidade de docentes, reconhecidamente mais experientes, de reconhecerem a necessidade da reflexão sobre o que fazem e como atuam em sala de aula, superando práticas já consagradas pelo tempo de experiência por modos de ser e fazer centrados no(a) estudante e seus desafios de aprendizagem, constituindo a ação de planejar como fundamental para o trabalho docente, como expressa DC3, segundo quem a aprendizagem foi a “[...] *reflexão sobre a fundamentalidade do planejamento*”, conforme defendem Rodrigues e França (2022, p. 78) ao anunciarem que:

O planejamento deve ser reconhecido como saber didático e uma ação fundamental à prática docente. Assim, planejar não é uma prática meramente instrumental, mas reflexiva, que nos provoca a pensar sobre o que, como, para que e com quem estamos agindo.

Outros(as) docentes colaboradores(as) assim se expressaram:

Análise de planejamentos, projetos e casos de ensino que possibilitaram trocas de experiências frutuosas para o desenvolvimento docente (DC5).

Orientações no processo de planejamento e elaboração do plano de ensino e sobre o processo de avaliação da aprendizagem (DC9).

Firmar a necessidade do planejamento / programa da disciplina para a prática pedagógica e, ao mesmo tempo, revisar os elementos do plano da disciplina (DC19).

Orientação na construção do plano de aula e reflexões sobre a prática docente. Acompanhamento de projetos (Extensão, Monitoria) e a realização de encontros individuais e coletivos (DC18).

Suas falas sinalizam, de alguma maneira, que foram provocados(as) a partir do PPU a reconhecerem a necessidade de registros escritos dos seus planos de ensino, a fundamentar suas decisões e escolhas didáticas e a articular o ensino com a pesquisa e a extensão num mesmo projeto de trabalho.

Ainda sobre as aprendizagens citadas por docentes colaboradores(as) relativas à organização e planejamento das práticas de ensino pensadas para a sala de aula da graduação, os modos e tempos diversos para a avaliação da aprendizagem ganharam destaque ao expressarem como aprendizagem a “[...] avaliação do plano de ensino e projetos” (DC8), “[...] sobre planejamento e avaliação” (DC4), reforçando a relevância de pensar a avaliação como uma etapa do planejamento e como um ato constitutivo do ser humano (Luckesi, 2018), um “[...]”

processo interativo através do qual educando e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação” (Hoffmann, 1995, p. 18), permitindo, nesse sentido, que os(as) docentes colaboradores(as) avaliassem sua própria prática pedagógica.

Outros destaques nas falas dos(as) docentes colaboradores(as) acerca do planejamento de ensino são as estratégias metodológicas denominadas ativas e a abertura disciplinar para o trabalho com outras temáticas afins e gerais, pois, como disse o DC3, tiveram a oportunidade de experimentar “[...] as dores e delícias de experimentar a sala de aula, montar uma disciplina do zero”. E ainda disseram:

Compartilhar experiências e enfatizar práticas ativas para a aprendizagem dos alunos (DC20).

Reflexões e proposituras sobre uso de diversas estratégias metodológicas no ensino superior. Discussões acerca do posicionamento do professor em relação ao currículo proposto. A postura do professor formador como sujeito de possibilidades junto à prática de ensino, pesquisa e extensão, com foco em todos os programas e projetos que podem ser desenvolvidos e executados na Uece (DC9).

Conhecimento de metodologias de ensino de acordo com as experiências de cada colega (DC5).

A possibilidade de escutar dos colegas uma variedade de estratégias metodológicas resultou em grande ampliação do meu repertório didático. Soma-se a isto o uso das tecnologias como fomentadoras do processo de ensino e aprendizagem, que também foram importantes experiências pedagógicas para mim (DC3).

A ampliação do elenco de estratégias e recursos didáticos, bem como a articulação de temas específicos de uma área com temas de outros campos conceituais e sociais, favoreceu a aproximação entre disciplinas e o exercício de experiências interdisciplinares entre docentes ingressantes e docentes colaboradores(as).

Escuta, acolhimento e empatia

Nesta categoria, os(as) docentes colaboradores(as) elencaram como aprendizagens pedagógicas:

Conhecer os dilemas delas(es) fez-me revisitar os meus e refletimos juntas(os) sobre as formas de superá-los [...]. A mim, em especial, deu-se num momento de retorno após um afastamento para estudo; de algum modo, estava ao lado delas(es), umas(uns) começando e eu recomeçando (DC1).

Destaco ainda a possibilidade de refletir sobre os dilemas do ingresso do magistério superior (DC3).

Empatia, acolhimento, troca de experiências/conhecimento, interação eu - outro, sobre ser professora/professor universitário na Uece, ensino, pesquisa e extensão monitoria, etc. (DC17).

Respeitar os 'times' e as dificuldades em conciliar agendas (resiliência) (DC7).

As falas dos(as) docentes colaboradores(as) agrupadas na categoria escuta, acolhimento e empatia nos sugerem a tomada de consciência da docência como um *continuum*, entendendo a formação e o desenvolvimento profissional do professor não como etapas isoladas, mas como um processo permanente, contínuo e integrado que dura toda a vida profissional, pois, como ensina Freire (2002, p. 21):

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

O reconhecimento das experiências e saberes de outros(as), bem como das fragilidades e potencialidades de cada um(a), independentemente do tempo de experiência profissional dos(as) participantes, possibilitou aos(às) docen-

tes colaboradores(as) sentirem-se parte e entre pares. Esse sentimento de segurança entre pares, segundo os(as) docentes colaboradores(as), foi consolidado gradualmente por meio dos encontros individuais e coletivos e pelo exercício de escuta, acolhimento e empatia.

Além do aprendizado subjetivo decorrente da interação com os novos professores, tais como: aperfeiçoar a escuta, entender o lugar do outro, perceber os desafios de nos tornarmos professores da noite para o dia e como a prática profissional contribui para a docência (DC4).

A importância dos momentos de socialização com os professores, principalmente aqueles relativos à sua formação acadêmica e à sua carreira profissional (DC6).

Escuta sensível das angústias do colega (empatia) (DC7).

Escuta, flexibilidade, parceria (DC10).

[...] considero que a escuta ativa foi a habilidade que melhor foi desenvolvida, pois cada mentorando é único. Alguns precisam apenas ser acolhidos, enquanto outros precisam conhecer mais sobre como desenvolver o processo de ensino-aprendizagem centrado no estudante. Outros também resistem ao contato, o que exige bastante jogo de cintura do mentor (DC13).

Aprendi a ter uma escuta mais atenciosa sobre as temáticas que não partem da minha formação e usar algumas dessas tentativas de forma interseccional com a minha área de atuação, que é política educacional (DC16).

Docentes colaboradores(as) destacam a importância do ouvir o(a) outro(a) não pela escuta em si, mas pelos compromissos que são gerados a partir da exposição dos medos, angústias e fragilidades dos que convivem e interagem. A escuta atenta e sensível exige abertura para o diferente e divergente, exige comprometimento com os desafios individuais, coletivos e institucionais.

Diálogo e trabalho colaborativo/coletivo

Essa postura comprometida com o(a) outro(a), por sua vez, é resultado não só do exercício da escuta, mas também da capacidade de dialogar com os pares ou mesmo com os(as) que resistem às interações e compartilhamento das experiências, pois, como diz Nóvoa (2024, p. 9):

Ninguém se torna professor sem a colaboração dos professores mais experientes. Nessa convivência adquirimos os gestos e a cultura profissional. 'Convivência' no seu preciso sentido, viver com, ou seja, trabalhar com e pensar com os outros.

Nessa perspectiva, a fala do docente colaborador DC21 fortalece o que disse Nóvoa (2024) ao relatar:

O Programa de Pedagogia Universitária da Uece se constitui um marco em nossa universidade, favorecendo que professores ingressantes participassem de um rico processo formativo. Destaco a qualidade dos encontros formativos e o processo de mentoria como experiências valiosas, tanto para os ingressantes como para nós, que já estamos na Uece há mais tempo, pois favoreceram leituras, discussões, reflexões e o compartilhar de saberes. Considero que tudo isso se constitui em aprendizagem pedagógica.

O diálogo, tal qual defendido por Freire (1987), como a capacidade de expor com fundamento, intervir com proposição e produzir os consensos possíveis, não é mera troca de ideias, mas uma exigência existencial, amorosa e ética que une reflexão e ação (práxis), essencial para a emancipação e contra a opressão. Na perspectiva *freireana*, “[...] o diálogo como [...] encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 1987, p. 30).

O diálogo foi um tema muito recorrente nas aprendizagens pedagógicas dos(as) docentes colaboradores(as) de relevância significativa, como podemos perceber nas falas a seguir:

Dialogar com profissionais de outras áreas (DC11).

Talvez eu tenha aprendido a negociar mais com os colegas, buscando encontrar o melhor turno para os encontros, por exemplo (DC14).

Outra aprendizagem foi dialogar com meus pares sobre o tema, levantando os argumentos necessários para explicitar a relevância da ação de planejar (DC19).

Capacidade de mediação de conflitos provocados por visões distintas de várias formas de ensinar (DC22).

A capacidade de dialogar, orientar e refletir com meus pares foi uma experiência diferenciada, pois a orientação com estudantes de graduação e de pós-graduação é muito distinta do que realizamos na mentoria. Foi um verdadeiro exercício de formar professoras/es do ensino superior em condição de efetivo exercício, no contexto da prática profissional iniciante (DC1).

Os encontros coletivos favoreceram o desenvolvimento de um processo de aprendizagem mais crítico e reflexivo sobre a nossa formação enquanto professores do ensino superior (DC23).

O trabalho em grupo e a colaboração entre pares são destacados não só como estratégias metodológicas do eixo Mentoria do PPU, mas como aprendizagens pedagógicas significativas para a prática docente dos(as) nossos(as) formadores(as).

Os encontros individuais entre docentes colaborador(a) e iniciante e os coletivos agrupando um ou mais grupos por centro e faculdade foram terreno fértil para o ensaio de experiências colaborativas de ensino, pesquisa e extensão organizadas por curso e mesmo por centro ou faculdade, numa crescente

de mobilização e organização fortalecedora de vínculos com a própria instituição, como diz DC4: “[...] o fato de compartilhar o dia a dia como professora dessa instituição há 24 anos fortaleceu o vínculo com a instituição e trouxe novos saberes institucionais e pedagógicos”.

A docente colaboradora DC12 expressa como foi desafiador atuar como mentora, considerando que nunca havia orientado colegas, reforçando que sua maior aprendizagem foi o trabalho colaborativo, como fica evidente em outras falas a seguir.

Atuar como mentora no Programa Pedagogia Universitária foi desafiador, pois, embora já tenha quase 20 anos de Uece, eu nunca havia orientado colegas de forma oficial. Sempre estive disposta a ajudar, a elucidar dúvidas e a mostrar os caminhos da universidade, sempre de forma espontânea. A mentoria acadêmica foi além disso, pois existia a proposta de discutir a docência desde o planejamento até a execução das atividades, levando em consideração a elaboração de propostas de pesquisa e de ensino, além de discutir um pouco de trabalho colaborativo e gestão. O maior aprendizado que posso destacar foi o trabalho colaborativo que desenvolvi com os demais professores que atuaram comigo no Programa Pedagogia Universitária, pois esse trabalho me fez perceber que juntos podemos encontrar alternativas que, às vezes, sozinhos, não enxergamos (DC12).

Articular, orientar e motivar grupo de docentes; organização de reuniões formativas (DC15).

Colaboração/Trabalho em equipe (DC2).

É possível perceber também como aprendizagem pedagógica significativa ter aprendido um pouco mais sobre os temas da diversidade cultural, especialmente sobre as contribuições das mulheres intelectuais negras (DC16).

Nesse sentido, com base em Tardif (2014, p. 36), “[...] os saberes docentes como um saber plural, formado pela amálgama de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”, podemos inferir que as “aprendizagens pedagógicas” citadas pelos(as) docentes colaboradores(as) dirigem o olhar destes(as) para os saberes da docência que constituem – ao longo da trajetória profissional e pessoal, nas relações com os(as) outros(as) e com o contexto institucional, social, político e ético – a própria identidade docente.

Considerações finais

O que podemos concluir a partir das “aprendizagens pedagógicas adquiridas por docentes colaboradores(as) participantes do eixo Mentoria do PPU”? A princípio, podemos inferir que as aprendizagens superam o campo das competências técnicas e procedimentais do saber disciplinar sobre o que e como ensinar. As falas ilustram um movimento em direção a posturas mais abertas à escuta e ao diálogo entre pares, ao trabalho em grupo e colaborativo inter e transdisciplinar.

No eixo Mentoria, docente colaborador(a) e docente ingressante não ocupam papéis passivos, mas constroem juntos(as) o conhecimento, crescendo e se transformando através da troca de experiências, ação que permite, ao mesmo tempo, que o(a) docente colaborador(a) acolha o(a) docente ingressante de forma a facilitar sua ambientação na universidade, esclarecendo dúvidas e buscando caminhos de superação das dificuldades relativas aos processos acadêmicos e pedagógicos adotados na instituição; ele(a), o(a) docente colaborador(a), também refletiu sobre sua prática na perspectiva de “quem forma se forma e re-forma ao formar”, transformando-se.

Referências

- ALMEIDA, M. I. Por que a formação pedagógica dos professores do ensino superior?. In: ALMEIDA, M. I. *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 59-109.
- ALMEIDA, P. C. A.; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 14, p. 1-15, e4149114, 2020.
- CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2. ed. ampl. Brasília, DF: Plano, 2001. p. 79-92.
- FRANÇA, T. M. S.; LIMA, J. R.; MACIEL, M. J. C. Colaboração pedagógica entre pares: uma experiência de mentoria na docência universitária na Uece. In: FARIAS, I. M. S.; COSTA, S. L. (org.). *Mentoria na formação de professores(as): pesquisas e experiências*. Fortaleza: Imprepe, 2025.
- FRANCHI, O. O. M. G.; HOBOLD, M. S. Pesquisas sobre formação de professores para a educação superior na ANPEd (2011-2017). *Devir Educação*, Lavras, v. 3, n. 2, p. 53-74, 2019.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HOFFMANN, J. *Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2018.
- MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2025.
- NÓVOA, A. Formação de professores: uma terceira revolução?. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, v. 67, p. 1-14, 2024.
- RODRIGUES, C. S. D.; FRANÇA, T. M. S. Planejamento como reflexão da prática pedagógica no ensino superior. In: MACIEL, M. J. C. et al. (org.). *Prática docente no ensino superior: bases, relatos e memórias da formação*. Fortaleza: Uece, 2022.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- UECE. *Mentoria da docência universitária: colaboração pedagógica entre pares*. Fortaleza: Uece, 2023.
- UECE. *Projeto Pedagógico Institucional*. Fortaleza: Uece, 2022-2026.
- UECE. *Resolução nº 1.379/2017, do Conselho Universitário (Consu)*. Fortaleza: Uece, 2017.

ENTRE DESAFIOS E DESCOBERTAS: A EXPERIÊNCIA DE UM PROFESSOR INGRESSANTE NA UNIVERSIDADE

Francisco Halysen Ferreira Gomes

Introdução

Segundo Sordi (2019), nunca foi simples assumir o papel de professor universitário e a complexidade desta função só tem feito crescer. Diferentes desafios podem se apresentar, principalmente aos professores ingressantes, por exemplo, a compreensão da cultura da universitária.

Entre as dificuldades e desafios apresentados por professores no início de carreira, temos a insegurança em relação ao conteúdo a ser ministrado (Castro, 1995), bem como a solidão da carreira (Huberman, 2000). A falta de vivência, aliada ao fato de não saber como agir em certas situações, faz com que a indisciplina e a ausência de motivação por parte dos alunos sejam também dificuldades apresentadas pelos professores iniciantes. Pode-se dizer que o “choque de realidade” frente à distância daquilo que é aprendido na graduação para o que de fato os espera na docência é enorme.

Silva (2015), ao investigar a formação de professores iniciantes na docência universitária, evidencia, a partir das entrevistas realizadas, expressões do tipo “choque com a realidade”; “solidão pedagógica”; “aterrissa como podes”; “nada ou afunda-te”. Essas expressões nos levam a desenhar um cenário em que a iniciação à docência universitária muitas vezes é permeada pela falta de acolhimento e apoio institucional.

Na perspectiva de promover uma maior integração ao ambiente institucional, favorecer uma formação continuada e implementar um sistema de mentoria docente, a Universidade Estadual do Ceará (Uece), por meio da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), lançou o Programa Pedagogia Universitária. Participaram dessa iniciativa os professores ingressantes na Uece por meio do concurso público regido pelo Editais nº 11/2022-Funece e nº 12/2022-Funece, de 26 de abril de 2022.

Essa ação faz parte do Plano de Desenvolvimento Profissional Docente (PDPD) e se propõe a ser uma ação formativa multidimensional, uma vez que envolve diferentes sujeitos e setores da universidade, evidenciando práticas docentes em torno do ensino, da pesquisa e da extensão.

Bozu (2009) aponta que a existência de iniciativas como o Programa Pedagogia Universitária podem ajudar os professores a enfrentar de modo mais efetivo a profissão, funcionando como mecanismos práticos da etapa de socialização. Dentre as atividades propostas pelo Programa Pedagogia Universitária, estava a escrita de um relato de experiência, algo que, nesse tempo inicial do ingresso na docência universitária, pudesse servir como ponto de reflexão para a ressignificação das decisões pedagógicas.

Assim, objetiva-se socializar uma vivência de ensino-aprendizagem vinculada à atividade docente na Uece por professores recém-ingressos e que participaram do Programa Pedagogia Universitária.

Neste texto, evidencia-se a vivência de um professor do curso de licenciatura em Física da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam), *campus* da Uece, localizado na cidade de Limoeiro do Norte, que faz parte do Vale do Jaguaribe.

A Fafidam foi criada em 19 de agosto de 1966, através da Lei nº 8.557. Foi estruturada como autarquia estadual em janeiro de 1967, pela Lei nº 8.716, e possuía autonomia

administrativa, financeira, pedagógica e disciplinar, comum a outras instituições de ensino superior à época, no Ceará, como a Faculdade de Filosofia do Ceará, a Escola de Administração e a Escola de Veterinária do Ceará.

A abertura dos cinco primeiros cursos de licenciatura – Letras, Pedagogia, Geografia, História e Matemática – foi autorizada pelo Conselho Estadual de Educação, através do Parecer nº 425, em 1968. Aos 8 de novembro de 1967, foi publicado no Diário Oficial do Estado do Ceará o Decreto nº 8.295, que permitiu a abertura das inscrições para o primeiro concurso público de provas e títulos para o ingresso no magistério superior de profissionais que formariam o corpo docente da Fafidam.

Hoje a Fafidam tem oito cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras (Inglês e Português), Matemática, Pedagogia e Química.

A instituição recebe estudantes dos municípios de Russas, Morada Nova, São João do Jaguaribe, Itaiçaba, Jaguaribe, Jaguaruana, Quixeré, Palhano, Alto Santo, Tabuleiro do Norte, Potiretama, Jaguaratama, Pereiro, Jaguaribara e Iracema, além de estudantes do Rio Grande do Norte e de outras regiões do estado do Ceará.

Este relato explora os desafios institucionais e pedagógicos que se apresentaram no ingresso do professor na Universidade e como a reflexão crítica do trabalho docente foi importante para a construção de uma visão da Física que supere a análise de fenômenos físicos vinculados a cálculos matemáticos.

Física para além dos cálculos

Paiva (2008) relaciona a narrativa como algo que circula entre as pessoas, podendo ser uma história falada ou escrita, real ou fictícia, relatos contados em sequência, uma série de eventos. Dessa forma, quero começar falando um pouco de

minha própria história de vida. Nasci e fui criado numa cidade industrial na região metropolitana de Fortaleza, uma cidade construída para receber os milhares de operários da recém-criada zona industrial do Ceará, sendo meu pai um desses operários.

Ele não tinha terminado o ensino médio e trabalhava oito horas diárias numa fábrica de tecidos e fazia bicos para complementar a renda da família. Minha mãe era vendedora e costureira, quem, como tantas outras mulheres, precisava se desdobrar para cuidar da família. Diante dessa realidade social, estudar me parecia ser a única solução para mudar o destino que se pintava.

E assim, ano após ano, fui galgando o sucesso e me tornei o único garoto da minha rua que concluiu o ensino superior, tornando-me licenciado em Física pela Uece, *campus* Itaperi. Após formado, ingressei como professor na Secretaria da Educação do Ceará e, ao receber meu primeiro salário, a vontade era desistir; a carreira escolhida por mim oferecia muito pouco, mas a vida me ensinou que desistir nunca seria opção, então concluí a especialização, o mestrado e o doutorado. Minha dedicação e persistência nos estudos me levaram a participar de eventos nacionais e internacionais, por exemplo, a Escola para Professores de Física da Organização Europeia de Investigação Nuclear (CERN), com sede em Genebra, na Suíça; o garoto outrora periférico estava fazendo um curso de aperfeiçoamento num dos maiores laboratórios de pesquisas do mundo!

Desde o momento que escolhi ser professor de Física, decidi que deveria fazer a diferença, transmitir um pouco de minha paixão pela ciência aos meus alunos e assim poder formar pessoas que entendessem o real significado sobre o papel das Ciências e Tecnologias para o desenvolvimento social.

Durante os mais de 15 anos na carreira docente, deparei-me com diferentes histórias, alunos de diferentes realidades sociais, que, através do estudo, conseguiram realizar vários sonhos.

Da educação infantil ao ensino superior, todas as experiências me ensinaram que ensinar é um ato único, que precisa ser desenvolvido com muita atenção; ser docente é estar sensível às necessidades que se mostram e ser flexível o suficiente para planejar, avaliar e replanejar. Atualmente sou professor do curso de licenciatura em Física na Fafidam, um dos *campi* da Uece.

Semanalmente, 400 quilômetros de estrada são percorridos para que eu possa exercer a profissão que escolhi. Centenas de pessoas sobem e descem do ônibus, cada uma com sua história; a paisagem que se apresenta pela janela do ônibus muda de cor ao longo do ano, do branco árido ao verde resplandecente. Toda essa dinâmica me ajuda a entender que todas essas experiências se refletem no meu fazer profissional.

Uma das histórias que se apresentaram a mim durante esse período como professor universitário foi a do Arthur (nome fictício). Quando nos conhecemos, ele era um rapaz de aproximadamente 18 anos de idade, recém-ingresso na Fafidam. Natural de uma das cidades que fazem parte do Vale do Jaguaribe, ele enfrenta todos os dias mais de uma hora de viagem num ônibus contratado pela prefeitura de sua cidade para que possa frequentar as aulas. Não há assentos suficientes para todos e nem sempre o transporte está disponível para que Arthur possa frequentar as aulas.

Aluno do 1º semestre do curso de licenciatura em Física, Arthur ingressou no curso em sua primeira tentativa ao vestibular da Universidade Estadual do Ceará e sempre estudou em escolas públicas.

Iniciei o semestre letivo pedindo que os alunos respondessem a quatro questões para entender um pouco sobre as expectativas da turma. Arthur foi o primeiro a entregar a atividade. Com um texto bem estruturado, poucos erros gramaticais e com riquezas de detalhes, Arthur se apresentou como um aluno que tinha como expectativa:

Adquirir o conhecimento necessário na área, para que eu possa futuramente atuar na área, e exercer o cargo de professor de Física, que é uma profissão que acho interessante e importante para a sociedade.

Nessa fala de Arthur, quero destacar dois pontos. O primeiro é a expectativa de adquirir conhecimento, ou seja, ele espera aprender numa perspectiva mais tradicional de ensino, a que Arthur possivelmente vivenciou durante seu período na educação básica. Um aluno que, durante todos os anos do ensino fundamental e médio, vivenciou práticas tradicionais de ensino poderia ter expectativas diferentes para o curso de ensino superior? O segundo ponto a ser observado é o reconhecimento de Arthur do papel social do professor para o desenvolvimento social.

Garcia (1999) enfatiza que o conceito de desenvolvimento profissional tem uma conotação de evolução, de continuidade, que ajuda a superar as deficiências e dicotomias entre formação inicial e formação continuada de professores. O autor destaca que o desenvolvimento profissional de professores pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança, superando assim o caráter individualista das atividades de aperfeiçoamento de professores.

Quando perguntado quanto à sua expectativa em ser professor em formação, Arthur respondeu:

O ser docente é bastante importante para a sociedade, pois, além de passar conhecimentos, é uma profissão que incentiva as pessoas a se desenvolverem na área do conhecimento e na área da educação. E é bastante importante, pois, é por meio dela que surgem as outras profissões.

Mais uma vez, consigo perceber a percepção de Arthur de um professor detentor do conhecimento e da influência que este tem na formação de outros profissionais.

Conforme Garcia (2010), os processos que interferem e colaboram com a construção das identidades docentes são contínuos e comportam experiências ao longo da vida. Em grande parte, essas experiências acabam não se constituindo em objeto de reflexão, mas vão sendo paulatinamente incorporadas, medidas muito mais por aspectos emocionais do que cognitivos. O autor destaca que as interações sociais constituem-se como fator implícito no ato de ensinar, vínculo que deve ser levado em conta na hora de analisar a profissionalização docente.

Quanto à motivação para a disciplina na qual eu era o professor, Arthur respondeu:

Minha maior motivação para minha vida acadêmica, primeiramente é Deus, que sempre está me guiando, protegendo e dando forças para que eu continue em frente. E meus pais, pois quero trazer um meio de vida melhor para eles; que eu possa fazer valer a pena os esforços que eles fizeram por mim. Almejo conseguir mudar a vida das pessoas através da educação e espero crescer cada vez mais na área fazendo um mestrado e doutorado. Espero, por meio da formação, que me dá bastante motivação, receber um bom salário para que eu tenha uma boa renda financeira.

Neste momento sinto uma certa identificação e, meio que num momento de *déjà vu*, vivencio mais uma vez minhas motivações para ter feito um curso de ensino superior, mais especificamente o curso de licenciatura em Física.

Parece-me que a vontade de ascender socialmente por meio dos estudos é uma motivação para que Arthur possa continuar nos estudos. Nesse momento minha responsabilidade em atender às expectativas de Arthur e conseguir contemplar a ementa da disciplina ficam mais evidentes, quando penso que:

Preciso mudar meu plano de ensino; preciso contemplar momentos que Arthur e seus colegas possam mudar a perspectiva que professores são superiores e detêm o conhecimento; preciso quebrar a corrente do ensino

tradicional que coloca a Física como uma disciplina que ensina a resolver questões sobre fenômenos puramente abstratos que fazem pouco ou nenhum sentido.

Os saberes do professor são plurais e heterogêneos, levam em conta sua formação na graduação, sua vivência como estudante da educação básica, sua história de vida, seu próprio saber ligado às suas experiências de trabalho e de outros e em seus conhecimentos didáticos e pedagógicos (Tardif, 2002).

Enfim, preciso repensar meu fazer pedagógico, olhar na perspectiva de Arthur e, na medida do possível, criar situações de ensino que o desafiassem, que o colocassem a pensar, principalmente depois de questionar a turma sobre que conhecimentos sobre Física eles poderiam afirmar com certeza que tinham construído. Arthur respondeu:

Não tenho muitos conhecimentos em Física, pois não tive um bom conhecimento no ensino médio. Sei apenas o básico, como lei de Coulomb, resistores, eletrostática, leis de Newton, mas nada muito aprofundado pois no ensino médio não se aprofunda muito nesses assuntos.

Diante dessas respostas e das dos demais colegas de Arthur, repenso alguns momentos da disciplina e de imediato peço que os alunos formem duplas, um desafio para alunos que estão se conhecendo naquele instante, e leiam um texto sobre a pesquisa em ensino de Física a partir da perspectiva de diferentes autores.

Na minha perspectiva de professor, eu estaria quebrando vários estereótipos, por exemplo, aluno de Física não lê, só resolve questões que tenham a matemática como foco. Eu estaria dando oportunidade de esses alunos conhecerem sobre o campo da pesquisa, desenvolverem habilidades na leitura acadêmica e na apresentação. Com todas as duplas formadas e a aula se encaminhando para o final, Arthur me aborda e diz: "Professor, eu não sei ler!".

Tardif (2014) coloca que um professor de profissão não é somente aquele que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Passado o susto inicial, conversamos para que eu pudesse entender essa situação. Nesse momento Arthur disse: *"Professor, para eu entender o que está escrito, eu tenho que ler várias vezes e, mesmo assim, às vezes eu não consigo"*. Arthur sabia ler!

Olha, Arthur, você sabe ler. Não se preocupe em apresentar todas as informações do texto, traga aquilo que você realmente entendeu. Eu confio na sua capacidade. Não tenha medo. Conte comigo.

Faltavam 10 minutos para que o ônibus de Arthur passasse para buscá-lo e essas foram as palavras que pude oferecer. Nessa frase tão curta pude perceber a feição dele mudar, de um aluno preocupado em “não saber ler” para um aluno confiante, por ter encontrado um professor que não iria puni-lo.

Segundo Schön (1997), quando o professor reflete sobre sua prática, ele cria oportunidades de compreender as limitações dos alunos, permite-se ser surpreendido e pode efetuar as experiências educativas.

Tardif (2002), ao discutir a função das instituições de educação na formação inicial dos futuros docentes, questiona o modelo universitário de formação e cita que os cursos são normalmente idealizados a partir de um modelo aplicacionista: “[...] os alunos passam certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais”.

Confiança. Acredito que foi esse o sentimento que consegui passar a Arthur. Diante desse desafio, tive que repensar mais uma vez a dinâmica da atividade e da disciplina. Sabendo que Arthur e os colegas teriam diferentes vivências durante o curso e algumas delas poderiam ser traumáticas (sim, eu as vivi), tinha que pensar numa disciplina que acolhesse, que ajudasse na construção de habilidades que eles pudessem utilizar durante o curso e que eles construíssem uma visão menos estereotipada da Física.

Uma semana depois, estava ansioso para as apresentações. Os textos eram de fácil leitura, dentro da minha perspectiva, e estava esperando uma apresentação de Arthur mais básica. Arthur não só foi o melhor apresentador do dia, como também estava superconfiante. Durante a atividade, fez vários comentários durante a apresentação dos outros colegas e contribuiu para que a aula fosse dinâmica e ajudasse na construção do conhecimento de todos. Ao final da aula, Arthur me agradeceu pela oportunidade, afirmando que nunca esperava que o curso de Física fosse daquele jeito e que estava muito animado para as próximas atividades.

Garcia (1999, p. 113) descreve esse momento de início na carreira docente como:

[...] um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal.

Quando o professor inicia sua jornada docente, passa por diversas adaptações. É válido lembrar que esses primeiros anos de docência são um período em que o docente também aprende.

Uma única frase ("*Professor, não sei ler!*") me fez entender que pessoas aprendem e se comunicam de formas diferentes e que ser encorajador e acolhedor deveria fazer parte do meu fazer pedagógico.

Considerações finais

Para mim, o ingresso na docência universitária foi marcado por uma série de desafios que foram além da rotina na sala de aula, envolveu também a adaptação à cultura institucional e o enfrentamento de situações para as quais a formação docente nem sempre nos prepara. O relato que apresentei evidenciou que o “choque de realidade” descrito por diversos autores é uma experiência concreta, especialmente diante da complexidade de ensinar em contextos sociais diversos. Diante desse cenário, a reflexão crítica sobre a prática se mostra fundamental para ressignificar decisões pedagógicas e construir um ensino mais significativo e acolhedor.

A participação no Programa Pedagogia Universitária, promovido pela Universidade Estadual do Ceará, surge como um elemento importante para que o sentimento de estar apoiado institucionalmente se concretizasse. O programa promoveu a integração entre docentes ingressantes e outros mais experientes, contemplou temas importantes dentro de um processo de formação continuada e se tornou um espaço de escuta e partilha. A experiência relatada permite compreender que ações como essa contribuem para o fortalecimento do desenvolvimento profissional docente e para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às realidades dos alunos. Dentre as reflexões surgidas durante o período de participação no programa, realço a vontade de trabalhar para superar uma visão reducionista da Física e buscar estratégias que promovam uma aprendizagem mais ativa, contextualizada e crítica, reafirmando o compromisso social da universidade pública com a transformação da realidade.

A partir do relato apresentado, é possível compreender que o desenvolvimento profissional docente está intrinsecamente relacionado às experiências vividas ao longo da carreira, às interações com os estudantes e, sobretudo, à capacidade

do professor de refletir criticamente sobre sua prática. A minha trajetória de vida e a vivência com o estudante Arthur ilustram como aspectos sociais, emocionais e pedagógicos se entrelaçam na construção da identidade docente. O ensino vai além da simples transmissão de conteúdos, ele envolve empatia, escuta ativa e acolhimento das realidades diversas que se manifestam na sala de aula.

Ao reconhecer as limitações e potencialidades dos alunos, o professor se vê diante do desafio de ressignificar seu plano de ensino, tornando-o mais inclusivo, crítico e conectado com as experiências dos estudantes. A quebra de estereótipos sobre o ensino de Física e a valorização da leitura, da oralidade e da construção coletiva do conhecimento são caminhos que ampliam a formação dos licenciandos.

A história de Arthur evidencia que, para além das dificuldades, os estudantes trazem consigo expectativas em relação à docência e à própria vida. Nesse sentido, o papel do professor universitário vai além da atuação acadêmica. Quando o ensino se torna um espaço de confiança e valorização do outro, ele se converte também em espaço de crescimento mútuo.

Ser professor, portanto, é um exercício constante de reflexão e adaptação. O reconhecimento das particularidades de cada estudante e o compromisso com uma educação transformadora são pontos importantes para a prática docente. Ao acolher, desafiar e incentivar os alunos, não estava apenas ensinando Física, mas também contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de atuar com responsabilidade em suas comunidades.

Referências

- BOZU, Z. El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, Bogotá, v. 1, n. 2, p. 317-328, 2009.
- CASTRO, M. A. C. D. *O professor iniciante: acertos e desacertos*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.
- GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. 2. ed. Porto: Porto, 1999.
- GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 16 abr. 2021.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 2000. p. 31-62.
- PAIVA, V. L. O. Pesquisa narrativa: uma introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 261-266, 2008.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-92.
- SILVA, V. L. R. Docentes universitários em construção: narrativas de professores iniciantes de uma universidade pública no contexto de sua interiorização no sul do Amazonas. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.
- SORDI, M. R. L. Docência no Ensino Superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 135-154, 2019.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. São Paulo: Vozes, 2002.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

IDENTIDADE DOCENTE: UM *CONTINUUM* DE MEMÓRIAS, SABERES E PRÁTICAS

Jarles Lopes de Medeiros

Introdução

Este capítulo apresenta um compilado de memórias e experiências envoltas da escola que deságuam na constituição da minha identidade e prática docente. A primeira parte apresenta minhas narrativas enquanto aluno da escola, destacando acontecimentos que, de alguma forma, impactaram minha vida pessoal, sobretudo profissional, pois constituíram a minha identidade docente. Em seguida, apresenta a descoberta de novos caminhos no mundo da docência, durante a formação inicial, o que abriu um horizonte de possibilidades, esperança e realização profissional. Por fim, mostra o meu retorno à escola e à universidade, agora enquanto professor, enfatizando os desafios, as alegrias, mas também a solidão envolta da docência.

Ao final do texto, o(a) leitor(a) pode compreender como as experiências de vida, de formação e de profissão do então professor se relacionam em um *continuum*, na certeza de que, embora ninguém nasça docente, não existe uma aptidão genética, um determinismo biológico, a trajetória de vida do sujeito imprime marcas na identidade docente, entre aproximações e distanciamentos, fricções e fissuras, logo nenhum(a) professor(a) escapa dessa influência. A relevância deste texto reside justamente nesta (auto)compreensão: perceber a subjetividade que perpassa a nossa identidade docente.

Memórias que se constituem metodologia

Acredito que qualquer estudo no campo da Educação que tenha como objetivo a compreensão do ser humano exige uma abordagem qualitativa. Isso significa dizer, conforme Minayo (1994), que a realidade é mais rica do que qualquer teoria, configurando-se como algo imensurável. Assim, este texto possui uma abordagem qualitativa, uma vez que o estudo foi desenvolvido a partir de aproximações e análises com base em minhas memórias.

Para a análise da memória, foi fundamental articular o individual e o coletivo, pois o sujeito que rememora está sociologicamente localizado. Esse mapeamento do passado a partir da rememoração biográfica nos remete às ideias de Lani-Bayle (2008), ao destacar que a construção da própria jornada pode ser realizada através do genealógico pessoal.

Nesse sentido, Vincentini e Abrahão (2010) afirmam que é possível utilizar a história de vida e o método biográfico como recurso para a construção de narrativas biográficas e também como construção identitária dos sujeitos. Muitas vezes, a rememoração pode ser restrita e levada a uma condição hierarquicamente inferior ao registro histórico. Tal estigma é fruto da corrente positivista que fundamentou a modernidade, validando o que era científico, portanto, mensurável.

No final do século XIX, a teoria psicanalítica foi considerada um campo do saber *não científico*, uma vez que Freud se baseava em aspectos nem sempre mensuráveis pela ciência, tal como os sonhos. Neri (2005) salienta que parte da resistência apresentada na época pelos cientistas em reconhecer o caráter científico da teoria do psicanalista se deve ao fato de ele ter se fundamentado no discurso feminino das mulheres históricas. De alguma forma, Freud fazia com que as mulheres, no consultório, rememorassem suas vidas e sonhos.

Para Freud (1974), as nossas memórias não se encontram compartimentalizadas, tampouco separadas por épocas que se sucedem. À medida que o tempo passa, sofreremos mudanças físicas e psíquicas, uma vez que somos seres históricos e sociais, ao mesmo tempo que possuímos uma estrutura psíquico-biológica. Porém, apesar do tempo decorrido, nossa estrutura psíquica conserva experiências passadas (memórias), as quais nos guiarão e, de certa forma, poderão determinar vivências presentes e futuras. O psicanalista afirma que, para a compreensão de si, do que somos hoje, é fundamental que compreendamos o nosso passado.

Uma das contribuições de Freud (1974) foi a percepção e compreensão de que fatos vivenciados durante a infância podem repercutir na fase adulta e/ou durante toda a vida. Aponta para a necessidade de rememoração do nosso passado numa tentativa de compreensão do nosso presente – o que valoriza a memória enquanto recurso metodológico.

Mosé (2018, p. 46), sob a perspectiva nietzschiana, salienta que “[...] lembrar somente é importante se a capacidade de esquecer for mantida”. Existe uma relação entre memória e esquecimento. “A ciência é apontada como possuindo duas faculdades, a memória e o esquecimento” (Mosé, 2018, p. 47). A partir da memória, podemos fixar leis e realizar promessas. Já o esquecimento é uma necessidade humana, dotada de saúde. A dor é esquecida, não registrada na memória.

Apesar da força que a memória impõe, ela não anula o livre curso do esquecimento. Este propicia à consciência novas impressões. É a partir desse movimento que a memória vai ser consolidada. No estômago psíquico da memória, onde ela digere e fixa lembranças, o esquecimento assegura uma boa digestão. A memória propicia ao ser humano a faculdade da promessa, a duras custas, com *crueldade e tortura*. Em contrapartida, o esquecimento, carregado de positividade,

areja tal sofrimento. “Nietzsche atribui a saúde psíquica a esta capacidade de fechar temporariamente as portas e janelas da consciência” (Mosé, 2018, p. 48).

Tendo a história como um fio condutor, os estudos históricos culturais nos permitem compreender assuntos que transbordam os limites da razão, destacando diferenças e particularidades, distanciando-se de homogeneizações, sem hierarquizações culturais. Nesse sentido, Burke (2005) informa que os limites que caracterizam as diferentes culturas, tornando-as únicas, escapam à nossa compreensão. A depender das escolhas e do enfoque do(a) pesquisador(a), as possibilidades da histórica cultural são inesgotáveis, sendo fundamental deslocar a atenção dos objetivos para os métodos da pesquisa.

Assim, caro(a) leitor(a), é nesse contexto dos estudos históricos culturais que a memória, enquanto recurso metodológico no fazer ciência, é validada, uma vez que, historicamente, nem sempre as fontes orais foram consideradas nos estudos científicos ou eram deixadas em segundo plano em relação aos documentos.

Alvorada: a magia

Esta narrativa começa em 1986, quando ingressei na escola, no jardim I, em uma instituição de ensino religioso. As lembranças são turvas, mas sempre tem algo que fica. Lembro-me do primeiro dia, quando minha avó foi me deixar no colégio. Dois fragmentos estão bordados em minha memória: um trecho do trajeto até o lugar; e eu agarrado no portão escolar querendo voltar para casa – o que mostra como se trata de uma transição difícil para uma criança.

Lembro-me do cheiro dos livros (hábitos que cultivo até hoje, cheirar livros), das gravuras das histórias infantis, que muito me fascinavam e me aproximavam da leitura, pois era

através da literatura infantil que eu descobria novos mundos, outros espaços, bem como animais. Até hoje, nunca vi uma girafa pessoalmente, mas naquele tempo as via através da literatura, assim como as florestas e frutas inacessíveis, como o morango – memória/experiência que me guia e me valida como professor pesquisador na universidade e na escola no campo da leitura e da escrita.

Lembro-me do sabor das *merendinhas*, dos sucos, dos biscoitos, do cheiro da massinha de modelar, da magia das brincadeiras, da ludicidade. Tudo isso me fez *aceitar* a escola como um lugar feliz. Era mágico. Estudei nesse colégio durante dois anos, no jardim I e II, que hoje integram a educação infantil.

Houve, no entanto, uma nova transição, dessa vez para uma outra escola, para cursar a alfabetização (hoje, 1º ano do ensino fundamental). Tenho boas lembranças desse período, a alfabetização funcionava numa espécie de anexo de uma escola particular, que era numa casa ao lado da instituição. A estrutura me remetia ao lar, que gerava um conforto, uma paz, em meio às atividades lúdicas envoltas da leitura e da escrita. No ano seguinte, ingressara na 1ª série do ensino fundamental, momento em que essas memórias lúdicas e mágicas cederam lugar a sensações de desconforto, insegurança e violência.

Aurora: silêncio e exclusão

Em 1988, mudei de escola e ingressei na 1ª série do ensino fundamental. Apesar de alguns desconfortos oriundos de questões de classe social, pois eu era um aluno bolsista em uma escola particular, eu me considerava, no início, uma criança como outra qualquer na escola, pois tinha alguns amigos e, juntos, éramos felizes e praticávamos algumas travessuras comuns à infância, as quais, no entanto, eram consideradas pela professora, muitas vezes, como indisciplina. Em algumas

situações, era levado à coordenação e lá eu era obrigado a escrever, repetidas vezes, a frase: “Eu prometo ficar calmo”. Era muito cansativo, pois eram inúmeras folhas repetindo a mesma frase em silêncio. Após isso, voltava para a sala de aula.

Hoje, é curioso observar que, de alguma forma, internalizei aquela frase e realmente fiquei calmo, entretanto, não sei como, mas isso se reverteu numa introspecção, passei a não falar com as pessoas, virei o tímido da turma. Ficar calmo era a meta. Logo, fui ficando invisível e lembro-me de só querer ficar em paz nessa invisibilidade.

Durante a 2ª série, o meu número era o 24. Naquele tempo, os(as) estudantes eram identificados(as) pelo número da chamada. Era comum a professora nos chamar pelo número: “14, você fez a atividade?”. Um dia, vi escrito na parede: “24 é viado!”. Não entendi aquilo, mas fiquei assustado, pois, de alguma forma, era uma revelação de um segredo íntimo. Fiquei apavorado. Posteriormente, com o tempo, entendi que se tratava de uma referência ao *Jogo do bicho*, um verdadeiro estigma em relação aos números de chamada. Tomei conhecimento, já na fase adulta, enquanto professor, que algumas escolas evitavam colocar o número 24 na chamada para evitar *bullying*.

Ter tido o número 24 na 2ª série foi uma triste coincidência, pois, nos anos seguintes, os(as) colegas passaram a me identificar com apelidos em torno da LGBTQIA+fobia, mas o que importa nesta narrativa é saber que uma criança de 8 anos era chamada de *viado* e a escola era apática em termos de providências. Esse é um marco nesta história, pois gerou práticas violentas de *bullying*, no entanto, antes é preciso narrar outro fato na escola.

Durante a 4ª série, não possuía um dos livros didáticos, o de “Estudos sociais”, motivo pelo qual faltei a duas provas (parcial e bimestral) da disciplina (por decisão minha), pois havia a esperança de eu adquirir o livro no bimestre seguinte. Assim,

pensei que poderia fazer um trabalho. Na semana seguinte, porém, após a segunda prova, a professora da 4ª série, ao fazer a chamada, franzindo a sobrancelha, perguntou à turma: “Quem é o 20, hein?”. Fiquei apavorado, pois era eu. Mal conseguia responder à chamada, de tanta timidez, tinha a sensação de que a minha voz não saía; era um grande esforço fazer isso. Daí a professora me chamou na frente da sala, perante todos, e me fez uma arguição oral, pois essa era a forma que ela fazia a segunda chamada de provas. Enquanto ela me questionava, eu ficava calado, daí ela disse: “Zero! Zero!”. Fiquei com duas notas zero, o que foi um escândalo, pois os(as) colegas passaram a me conhecer como a pessoa que tinha duas notas zero.

O *freak show*: entrelugares de violência, preconceito e exclusão

Sobrevivi ao ensino fundamental I e sabia que isso era um grande feito, pois até então sempre havia estudado no turno da manhã. Na 5ª série, chegava a hora de estudar no turno da tarde, o que fazia com que eu me sentisse um adolescente e havia uma vaidade em torno disso. Lembro-me de, no primeiro dia de aula, encontrar a professora do ano anterior e fingi não a ver, pois agora era um adolescente.

Durante a 5ª e 6ª série, passava o recreio inteiro observando os(as) colegas brincarem. Ficava encostado numa parede, ao lado de uma coluna que, de certa forma, escondia-me. Sentia-me confortável em observar os outros; o lugar era seguro, só não queria que ninguém me percebesse. Sempre era constrangedor quando o recreio acabava e eu tinha que voltar para a fila que se formava para, juntos(as), os(as) alunos(as) retornarem à sala de aula. Geralmente, eu era o primeiro a observar o fim do recreio, que era o momento de formar a fila (uma só de meninos e outra só de meninas), mas sabia que não

podia ocupar a parte dianteira dela, porque era uma espécie de *status*. Logo, por algum motivo, sabia que o meu lugar era o meio, que havia algum conforto ali, uma vez que se tratava de um entrelugar e *ninguém observa ou se importa com os entrelugares*.

Todos os dias, era sempre a mesma coisa. Os primeiros alunos, geralmente os mais *certinhos/saudáveis* – aqueles que só tiravam notas boas e que interagiam com todo mundo, geralmente brancos –, ocupavam os primeiros lugares. Do meio para o fim, estavam os mais agitados, bagunceiros e briguentos. Eu buscava ficar próximo ao início, no meio, mas qualquer um que chegava roubava meu espaço e me empurrava para trás. Aos poucos, acabava ocupando o limite entre o meio e a *rabada*, lado a lado com os bagunceiros e briguentos.

À medida que a fila ia se formando, eu ia ficando para trás; quando não havia mais tempo, mais ou menos uns cinco alunos iam chegando à fila meio que *atrasados*, sendo *tangidos* pelos(as) professores(as) que fiscalizavam o recreio. Cada um desses retardatários chegava correndo à fila, esbarrando ou caindo por cima de mim, de forma proposital, mas simulando um acidente. Para esses alunos, eu funcionava como uma espécie de freio para os bagunceiros, pois estes esbarravam em mim até seus corpos pararem. Havia, nesses esbarrões, insinuações e carícias de cunho sexual por parte dos agressores, mas sem malícia sexual, pois estavam naquele limite de idade entre a infância e a adolescência, era mais para tentar me humilhar, meio que revelando para a escola que eu era *gay* – o que, na época, era um verdadeiro escândalo.

Após esse momento, de um acidente planejado, vinham uns tapas nas costas ou na cabeça durante a reza do “Pai Nosso” e o Hino Nacional. Eu entendia que tinha que olhar para trás procurando saber quem fazia isso; era uma espécie de *brincadeira*. Às vezes, eu *entrava na onda*, tentava enfrentar,

para não parecer covarde, mas, com o tempo, cansei, era mais cômodo e seguro ignorar.

O “ignorar” era um mecanismo de defesa, de ficar alheio, mas me incomodava quando algum(a) espectador(a) dizia: “Ele nem liga, ele parece que não está sentindo nada”. Nesses momentos, sentia-me na obrigação de demonstrar emoções, de me mostrar insatisfeito com a situação, e revidava minimamente, mesmo sabendo que não seria o suficiente para ser ouvido; era apenas uma sinalização para provar que “eu era humano”. E assim eram todos os dias ao longo da 5ª e 6ª série na escola.

O momento da fila, certamente, era o pior de todos. Embora durasse apenas uns dez minutos, era o suficiente para os(as) alunos(as) extravasarem toda a energia que ainda restava no pós-recreio e voltarem ao momento de comedimento para retornarem à sala de aula. Após um “Pai Nosso”, o Hino Nacional e a música “Coração de estudante”, a calma ia voltando e era o momento de todos(as) retornarem à sala de aula. Logo, estariam sob a tutela de um(a) professor(a), em silêncio, e eu me sentia, novamente, seguro. Eu dependia da autoridade docente para me sentir protegido.

Primeiro, saía a fila dos meninos (em média 20); logo em seguida, antes que eles chegassem à sala de aula, as meninas os seguiam. A fila seguia, seriam mais ou menos 30 segundos de trajeto do pátio à sala, no entanto, certo dia, alguém me empurra e caio no chão. O restante da turma dos meninos continua seguindo, passando por cima de mim, algumas meninas também me pisam. Depois que todos(as) passam, após eu ser pisoteado por quase todos os(as) colegas, levanto-me e sigo para a sala, *ignorando* o ocorrido. Algumas pessoas me questionaram sobre o que havia acontecido, demonstrando uma espécie de apoio, mas sem o olhar nos olhos, comentando a distância.

Senti-me mal por não demonstrar emoções. Algumas pessoas ao redor, já na sala de aula, demonstram um certo choque com o que viram; outras comentam a cena dizendo que viram alguém parado pisoteando minhas costas; escuto tudo isso e me sinto constrangido por continuar ignorando. Quando uma colega diz: “Ele parece que não tá nem aí”, forjo um choro, mais uma vez para demonstrar emoções, mas, no fundo, eu só queria que as pessoas tirassem o foco de mim. Em seguida, alguém diz: “Ele é viado! [...]”, e mais um dia se seguiu na minha vida escolar.

As aulas mais difíceis de suportar eram as de História, pois o professor era *descolado* e os(as) alunos(as) ficavam mais à vontade. Esse docente tinha fama na escola por *não ter moral, não ter controle de sala*. Por vezes, a diretora da instituição invadia a sala de aula para chamar a atenção dos(as) discentes, que eles(as) precisavam se controlar mais, sempre na aula do referido professor. Nessas aulas, eu era mais insultado, pois havia menos controle.

Logo, comecei a faltar as aulas de História, tanto por causa das agressões como por não ter o livro de História, e sim uma xérox, o que, mais uma vez, trazia aquele desconforto de classe social. Não ia às aulas da disciplina por vergonha, sempre criava um motivo para faltar a escola. No final do ano, fiquei de recuperação, mas decidi não fazer a prova, pois estava cansado daquela escola. Optei por ficar reprovado. Foi meu primeiro ato de rebeldia – certamente uma fuga.

Ser reprovado era um estigma. Isso também representava a perda da bolsa de estudos, logo teria que ir para a até então temida escola pública, que era vista com maus olhos. Eu sabia disso, mas quis! Talvez, inconscientemente, sabia que poderia ter uma nova vida. E assim foi, *a escola pública me salvou* e pude ressignificar a instituição escolar, mesmo que já no meio do caminho, mas ainda houve tempo.

Crepúsculo: a ressignificação

Fui para a escola pública, lugar onde tudo foi diferente. Achava estranho na nova escola que, por mais que eu tentasse, não conseguia ser invisível. As pessoas se interessavam por mim, queriam construir novas amizades, e assim foi acontecendo. Aos poucos, fui entendendo que aqueles insultos e violências que sofria na outra escola não eram minha culpa e que eu não era covarde; o problema estava nos(as) outros(as). A nova escola parecia ser mais plural, pois havia mais pessoas que eram chamadas de *gays*, e estas revidavam e impunham respeito. Havia também mais pessoas negras; na instituição particular, só havia duas irmãs, pelo que eu lembro.

Também a questão de classe não parecia mais ser mais um problema, pois não havia constrangimentos sobre, uma vez que a própria escola fornecia livros para os(as) alunos(as), ninguém ficava sem, e também havia merenda escolar gratuita, não sendo permitido ter cantina de merenda. Também havia o uso obrigatório da farda, sem a sexta à *paisana*. Os(As) professores(as) percebiam-me, valorizavam-me, destacavam minhas potencialidades. A diretora da escola transitava pela instituição, tinha contato com os(as) estudantes, estava atenta a tudo. Nos casos de violência, havia intervenção.

Durante o ensino médio, a escola se tornou o melhor lugar. Pude participar de muita coisa, inclusive de teatro e Feira de Ciências, coisas que a escola particular não me proporcionava, pois, como havia aquele processo de exclusão e violência, acabava ficando só, sem equipe. De alguma forma, essa reta final da educação básica ressignificou a escola para mim, embora, até hoje, eu considero que fui um sobrevivente, assim como tantos(as) outros(as). Até hoje, considero que fui salvo por uma reprovação.

O tempo passou, tive algumas experiências no mercado de trabalho e, aos 25 anos, ingressei no curso de Pedagogia da

Universidade Estadual do Ceará (Uece). Nunca havia pensado em ser professor, mas, durante o curso, um horizonte de possibilidades foi se expandindo e passei a considerar a possibilidade de ser professor. Em paralelo à aprovação no vestibular, passei em concurso público para a Polícia Militar do estado do Ceará, emprego no qual exerci as funções de policial por três longos anos. Esse trabalho me consumia muito, pois, além de eu não me identificar com a função, exigia muita carga emocional e física, o que acabou interferindo na conclusão do meu curso, pois atrasei um ano. Pedi exoneração do cargo e passei a me dedicar somente à universidade, o que foi a melhor escolha.

Durante o curso, fui compreendendo a escola que frequentei no passado, os(as) professores(as), os(as) alunos(as) e a mim mesmo. Entendi que a culpa da violência que sofri na instituição não era minha, pelo fato de ser covarde, e sim da própria estrutura escolar, e que isso tinha até nome: *bullying*. Percebi que, de alguma forma, eu poderia ser o professor que eu nunca tive e que, através da docência, poderia ajudar outras pessoas, contribuir com a qualidade da educação básica e superior, desenvolver projetos, enfim, eram muitas as possibilidades, o que me alegrava muito.

Crossover: o retorno à escola como professor

Em 2013, concluí o curso e consegui o meu primeiro trabalho como professor temporário em uma escola pública. Foi um grande desafio, pois, ao mesmo tempo que a escola já era um ambiente familiar, com sua estrutura e dinâmica de funcionamento, havia também o novo, conhecimentos que eu não tinha, a forma de como lidar com os(as) alunos(as), a indisciplina, a necessidade de seguir a estrutura curricular que a escola exigia, etc., sem falar da exaustão física e emocional. Estava disposto a enfrentar tudo isso, afinal estava realizando o sonho da docência.

Com Tardif (2014), compreendi que tudo isso fazia parte da construção da identidade docente, pois o professor é o único profissional que, antes de seu primeiro dia de trabalho, já tem um conhecimento profundo sobre a escola, pois antes fomos alunos(as). O autor destaca que esse conhecimento biográfico interfere diretamente na construção de nossa identidade, coisa que sempre esteve presente em minha prática. Por ter sido uma criança tímida, logo um alvo fácil para práticas agressivas, enquanto professor eu sempre procurei ter um olhar atento em relação aos(às) tímidos(as), propiciando ações para o desenvolvimento de habilidades, percebendo-os(as), valorizando-os(as), e assim eu conseguia ver muitos(as) se desenvolverem.

O autor também destaca a importância da troca de experiências com colegas e programas de formação continuada, o que, de fato, foi de grande valia para o início da minha docência, pois pude contar com colegas de trabalho e com a formação que a prefeitura oferecia aos(às) professores(as) bimestralmente. Assim, o medo de não saber o que fazer foi diminuindo a partir dessas trocas. Aos poucos, fui compreendendo que cada professor(a) tem sua identidade, e que eu também tinha a minha, portanto era preciso me reconhecer. Considerava que só eu tinha fragilidades, pois ninguém as demonstrava. Foi preciso quase uma década exercendo essa atividade para perceber que todos(as) têm fragilidades, que as ter não diminui a competência docente.

O meu retorno à escola enquanto professor representou também um enfrentamento a um passado estudantil, com ressignificações, perdões, compreensões. Esse movimento está presente até hoje. Vejo-me nos(as) alunos(as), compreendendo-os(as) a partir do olhar sobre mim mesmo, pois um dia eu estava na condição deles(as), e isso me ajuda, enquanto docente, a ter mais flexibilidade em sala de aula.

Outro ponto interessante é o reconhecimento da autonomia docente. Na verdade, considero um empoderamento, pois

me empodero mais a cada dia, pois podemos tomar decisões, questionar, intervir. Muitas vezes, fazemos isso sozinhos(as); noutras vezes, nossos pares nos acompanham, e assim vamos fazendo nossa parte, com práticas pedagógicas inclusivas, contestadoras, críticas. A escola pública propicia essa autonomia docente. Conforme Contreras (2002), essa autonomia integra a qualidade da educação, uma vez que ela tem a ver com a consciência acerca da docência, com a prática pedagógica e com o sentido da educação.

A escola sempre foi uma questão para mim, não à toa hoje atuo como professor. A experiência como aluno e como professor já me rendeu quatro temas de pesquisas desenvolvidos em trabalhos de conclusão de curso: para a monografia de graduação, em que pude discutir o preconceito e a violência na escola, com os temas gênero e sexualidade; no curso de especialização, também com a questão da sexualidade; a problemática em torno da leitura e da escrita, durante uma segunda graduação; o discurso docente, concepções e práticas, sobre o tema educação sexual, no mestrado; e práticas pedagógicas de inclusão de professores(as) transexuais e travestis, no doutorado.

Crisálida: o retorno da magia

Em paralelo à minha atuação na educação básica – ensino fundamental I e II e ensino médio –, fui me aventurando no ensino superior, primeiro em instituições particulares e, em seguida, na universidade pública, na Universidade Estadual do Ceará (Uece), como temporário. Ao longo de dez anos, fui construindo a minha identidade de docente da educação básica e superior.

Somente em 2023, consegui chegar à plenitude profissional (que ainda está em curso): fui aprovado no concurso da Uece como professor adjunto no curso de Pedagogia, o

que também é fruto de todas as experiências aqui narradas. Enquanto professor do ensino superior, tenho como linha de horizonte aquele(a) aluno(a) que sofreu *bullying* e era invisível perante os(as) professores(as) na escola.

Questões de gênero, diversidade e inclusão orbitam, constantemente, minha prática pedagógica. Hoje, exerço atividades docentes tanto na educação básica quanto no ensino superior, e isso é de grande valia, pois me permite um olhar delicado sobre as duas instituições, sem hierarquizações. Por isso, todas as experiências que vivi até aqui são importantes para a minha atuação profissional no ensino superior.

Ao ingressar na Uece, participei do projeto de formação “Pedagogia Universitária”, oferecido por essa instituição, que consistia em oferecer subsídios didático-pedagógicos aos(às) novos(as) docentes que ingressaram na universidade. Foi um momento rico de trocas de saberes e experiências, mas também de validação de toda uma trajetória. A interação com os pares e com os(as) professores(as) orientadores(as) foi essencial para esse novo começo como professor efetivo da Uece.

Hoje, compreendo que tudo que vivi até aqui, enquanto aluno e professor da educação básica e do ensino superior, sustenta a minha prática pedagógica e me guia na construção do conhecimento. A minha prática é balizada por todas as experiências aqui relatadas, sempre na contramão do que vivi enquanto aluno.

Enquanto docente, entendo que meus(minhas) professores(as) da época foram omissos(as), assim como a gestão da instituição, e que meus(minhas) colegas, por serem crianças, precisavam da intervenção de adultos(as), sejam da família ou da escola. Minha prática pedagógica não é neutra, tem como guia o respeito ao(à) outro(a), pois considero que as emoções não estão dissociadas do processo de aprendizagem, pois um ambiente hostil se torna árido para a aprendizagem.

Hoje, sou o professor que eu queria/precisava ter quando criança/adolescente. É dessa experiência que surge o embrião da minha identidade docente, que começou a tomar forma ainda na graduação, consolidando-se durante os cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). É nessas vivências que se encontra o traço mais forte que me assegura um *lugar de fala* em relação à identidade e ao fazer docente: práticas pedagógicas inclusivas, tendo como interface denúncias contra uma instituição violenta e silenciadora.

Considerações finais

As experiências educativas aqui narradas podem parecer um imbróglio de memórias, no entanto formam um *continuum* que deságua na construção da minha identidade docente, que segue em curso, como um rio, sempre suscetível a mudanças, a adaptações.

Desde as primeiras memórias, ainda na pré-escola, em que a escola se mostrava um lugar lúdico, com lembranças desde a merenda escolar até atividades de leitura, passando pelo conturbado ensino fundamental, até chegar ao médio, a narrativa teve como linha de horizonte apresentar as marcas de tais experiências em minhas concepções e práticas em torno do ensino e aprendizagem.

Dessa forma, as experiências vividas no chão da escola enquanto aluno imprimem identidade no meu fazer pedagógico, sendo fonte de pesquisa e ensino, em um processo constante de formação e reflexão crítica.

Referências

BURKE, P. *O que é história cultural?*. Tradução: Sérigo Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: FREUD, S. *O futuro de uma ilusão, O mal-estar da civilização e outros trabalhos (1927-1931)*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. 21.

LANI-BAYLE, M. Histórias de vida: transmissão intergeracional e formação. In: PASSEGGI, M. C. (org.). *Tendências da pesquisa (auto)biográfica*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOSÉ, V. *Nietzsche e a grande política da linguagem*. Petrópolis: Vozes, 2018.

NERI, R. *A psicanálise e o feminino: um horizonte da modernidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2014.

VINCENTINI, P. P.; ABRAHÃO, M. H. *Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR: UMA EXPERIÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E QUÍMICA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO CEARÁ

Victor Hugo de Oliveira Henrique

Janete de Souza Bezerra

Introdução

Levando em consideração os riscos e problemas ambientais que a sociedade contemporânea produziu, temos a problemática ambiental como algo que emergiu nos tempos modernos e na transição para a pós-modernidade, como uma crise civilizatória. Temos um sistema econômico que coisifica a natureza, desarticula o natural de sua complexidade ecológica e o transforma em matéria-prima para a produção e maximização do capital. Segundo Leff (2006, p. 146), quando a ecologia é abraçada pela economia:

[...] a natureza deixa de ser um objeto do processo de trabalho para ser codificada em termos de capital. Mas isso não devolve o ser à natureza, mas a transmuta em uma forma de capital natural, generalizando e ampliando as formas de valorização econômica da natureza. Nesse sentido, junto às formas de exploração intensiva, promove-se um uso conservacionista da natureza. A biodiversidade aparece não apenas como uma multiplicidade de formas de vida, mas como reservas da natureza, territórios e habitat de diversidade biológica e cultural que estão sendo valorizados por sua riqueza genética, seus recursos ecoturísticos e sua função como coletores de carbono.

Leff (2003) ainda orienta um caminho para a superação dessa crise, que seria a construção de uma racionalidade ambiental com base em uma epistemologia ambiental. De acordo com ele, a epistemologia ambiental é uma política do saber que se compromete a dar sustentabilidade à vida, apresentando uma gestão ambiental que não se limite apenas à regulação do processo econômico e à valoração e mercantilização dos recursos naturais, mas que envolva a construção de um novo saber, de um novo conceito de meio ambiente que possa ser elaborado a partir de uma trama complexa de conhecimentos, pensamentos e formações discursivas. Assim, a situação aqui apresentada em relação com a questão ambiental mostra a necessidade de uma nova maneira de produzir o conhecimento, fato que também inclui reflexões críticas sobre o papel do processo educativo (Leff, 2001).

Embora o termo “Educação Ambiental” tenha sido empregado pela primeira vez em 1965 na Conferência de Educação da Universidade de Keele, no Reino Unido, foi na Conferência de Estocolmo que ele obteve maior visibilidade e reconhecimento, definindo estratégias metodológicas e pedagógicas para enfrentar a crise ambiental (Tozoni-Reis, 2001).

A Educação Ambiental precisa ser inserida no contexto escolar em disciplinas que permitam o debate sobre o ambiente e a realização dos experimentos educativos para compreender a natureza e seus fenômenos. Dentro desse contexto do ensino disciplinar de Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física) na educação básica, entende-se a necessidade de ensinar para além dos conceitos científicos. Estes devem ser o ponto de partida do professor ao conduzir sua aula, visando a contribuir significativamente para a construção de uma relação sustentável entre ser humano e meio ambiente. Assim, compreendemos a importância da inserção da temática no ensino superior, promovendo uma formação inicial crítica direcionada para a temática ambiental e o processo educativo.

Nessa direção, o objetivo deste trabalho consiste em relatar duas atividades de ensino desenvolvidas nos cursos de licenciatura em Química e em Ciências Biológicas em uma universidade pública no Ceará no ano de 2024.

Caminho metodológico

Este trabalho consiste em um relato de experiência de uma atividade de ensino realizada no semestre 2024.1 e repetida em 2024.2. Compreendemos o relato de experiência como uma expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas, sendo reconhecida a importância de discussão sobre o conhecimento (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

A atividade aconteceu com uma turma do curso de licenciatura em Ciências Biológicas no contexto da disciplina de Química Geral e Inorgânica e no curso de licenciatura em Química no contexto da disciplina de Biologia Geral, em 2024.1, repetida no semestre 2024.2 no curso de Química no contexto da disciplina de Biologia Geral.

Em ambas as disciplinas, foram apresentados os planos de ensino no início do semestre (tanto em 2024.1 quanto em 2024.2), em que estava discriminado o seminário como uma das atividades avaliativas das disciplinas; em seguida, já foram propostos os temas a serem apresentados (Quadro 1), assim o corpo discente teve um prazo significativo para organizar e preparar os seminários.

Quadro 1 – Temas apresentados nos seminários

Ciências Biológicas – 2024.1	• Poluição química da água • Meio ambiente e saúde • Poluição química do ar
Química – 2024.1	• Educação Ambiental e sustentabilidade • Crise climática e justiça ambiental • Efeitos da radiação no meio ambiente e na saúde
Química – 2024.2	• O uso das histórias em quadrinhos na conscientização e ensino sobre agrotóxicos: educação visual para um futuro sustentável • Sustentabilidade e Educação Ambiental

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Relatando a experiência

No Brasil, as primeiras instituições públicas de ensino superior se organizaram tardiamente, já na metade do século XIX, e são singulares, diante da:

[...] tradição universitária hispano-americana [...] que com a independência foram transformadas em universidades nacionais que se distribuíram pelo território de Norte a Sul, calcado no modelo tradicional das instituições espanholas (Trindade, 1999, p. 28).

Com a explosão do movimento estudantil em 1968 na Europa, o cenário da educação superior foi se transformando, através da luta por uma educação como direito de todos. No Brasil, a mobilização estudantil, organizada sob muitos formatos e com potências e abrangências variadas, teve um papel fundamental na avaliação do modelo de ensino superior, na reflexão sobre o papel e lugar da universidade junto à sociedade. Assim, a luta estudantil “[...] punha em questão o ideário liberal e autoritário, indo na direção de uma universidade crítica” (Chauí, 2001, p. 45), tendo em vista que, até este momento, a universidade brasileira desenvolveu-se em contexto de Estado autoritário, no qual, de acordo com Chauí (2001), percebia-se o predomínio do espaço privado sobre o público.

Nesse sentido, as universidades assumem compromissos com questões fundamentais postas pela sociedade e com a formação de profissionais comprometidos com a transformação social, cultural, econômica, política e ambiental. Os cursos aqui relatados não possuem componentes curriculares relacionados à temática ambiental e ao processo educativo nos seus Projetos Pedagógicos do Curso atual, evidenciando a importância dos temas apresentados nos seminários finais das disciplinas.

As atividades realizadas consistiram na produção de *slides*/material visual e na apresentação oral do tema. Em relação à construção dos *slides*, foi possível observar um material bem construído, utilizando recursos tecnológicos, como o Canva¹ (Figura 1).

Figura 1 – *Slides produzidos pelos discentes*



Fonte: Acervo dos autores (2024).

Em relação ao conteúdo apresentado pelos discentes, foi possível observar uma perspectiva crítica, evidenciando assim a presença da Educação Ambiental crítica defendida

¹ Canva é uma plataforma de *design* gráfico que permite aos usuários criarem gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível *on-line* e em dispositivos móveis e integra milhões de imagens, fontes, modelos e ilustrações.

por autores como Guimarães (2013), Layrargues e Sato (2024), Loureiro *et al.* (2015) e Sato, Silva e Jaber (2018), em que os estudantes, futuros professores e futuras professoras de Química e Biologia, questionaram o sistema capitalista e o atual modelo de produção, apresentaram argumentos para repensar os padrões de consumo e apresentaram temáticas como justiça ambiental, racismo ambiental, agrotóxicos e questões sociais relacionadas à temática ambiental.

Destaca-se um dos trabalhos apresentados, em que o grupo de estudantes do curso de licenciatura em Química, no semestre 2024.2, apresentou um aporte teórico e uma proposta metodológica. O tema foi “O uso das histórias em quadrinhos na conscientização e ensino sobre agrotóxicos: educação visual para um futuro sustentável”. O grupo elaborou uma história em quadrinhos e a apresentou para a turma (Figuras 2 e 3).

Figura 2 – Slide do seminário sobre histórias em quadrinhos e agrotóxicos



Fonte: Acervo dos autores (2024).

Este trabalho também foi submetido, aprovado e apresentado, na modalidade de resumo expandido, no evento “I Colóquio Regional de Educação Química: caminhos percorridos e

perspectivas para educadores químicos”. O evento aconteceu entre os dias 3 e 5 de julho de 2025, organizado pelo curso de licenciatura em Química da Universidade Estadual do Ceará (Uece), *campus* Itaperi, realizado com recurso da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

De acordo com Sato, Silva e Jaber (2018), a maneira como percebemos o mundo depende de nossos valores, sentimentos, experiências ou aprendizagens adquiridas ao longo de nossas vidas. Assim, é possível evidenciar, a partir das apresentações dos discentes, que os seminários proporcionaram uma nova maneira de perceber o mundo e toda a natureza.

Considerando os resultados observados e vivenciados, reconhecemos a relevância da proposta, que beneficiou o aprendizado e a reflexão sobre as questões socioambientais, proporcionando uma situação adequada para a investigação e a busca de soluções para a melhoria da relação do ser humano com a natureza.

Figura 3 – Histórias em quadrinhos elaboradas pelos discentes



Fonte: Acervo dos autores (2024).

Considerações finais

Compreendemos a urgência de adotarmos outras formas de nos relacionarmos com a natureza, desenvolvendo valores e uma conduta ética e sustentável, enxergando que todos os seres humanos têm a responsabilidade de cuidar do planeta.

Os momentos compartilhados durante a proposta evidenciaram a motivação e integração dos estudantes, participando ativamente de todas as atividades sugeridas. Ao finalizar os seminários, foram perceptíveis os aprendizados de todos os participantes acerca das problemáticas discutidas, expressando o interesse e a necessidade de realização de outras atividades dessa natureza, pois despertou nos participantes da proposta reflexões quanto à sua própria conduta em relação ao meio ambiente, levando-os a compreender sobre a importância que a Educação Ambiental possui em suas vidas.

Referências

- CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.
- GUIMARÃES, M. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. *Margens*, Belém, v. 7, n. 9, 2013.
- LAYRARGUES, P. P.; SATO, M. *Se o mundo vai acabar, por que deveríamos reagir?: a agenda da educação ambiental no limiar do colapso ambiental*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2024.
- LEFF, E. *Epistemologia ambiental*. São Paulo: Cortez, 2001.
- LEFF, E. Pensar a complexidade ambiental. In: LEFF, E. (org.). *A complexidade ambiental*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15-64.
- LEFF, E. *Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LOUREIRO, C. F. B. et al. (org.). *Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MUSSI, R. 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.

SATO, M.; SILVA, R.; JABER, M. *Educação Ambiental: tessituras de esperanças*. Cuiabá: Sustentável: EdUFMT, 2018.

TOZONI-REIS, M. F. C. Educação Ambiental e sustentabilidade. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE AGROECOLOGIA, 2001. Botucatu. *Anais [...]*. Botucatu: Faculdade de Ciências Agrárias Agrônômicas, 2001.

TRINDADE, H. As universidades frente à estratégia do governo. In: TRINDADE, H. (org.). *Universidades em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Cipedes, 1999. p. 27-37.

AMBIENTE, NATUREZA E AFETOS: VIVÊNCIAS DE CAMPO NA PRAIA DO TITANZINHO, BAIRRO SERVILUZ, EM FORTALEZA/CE

Raquel Carine de Moraes Martins

Otávio Augusto de Oliveira Lima Barra

Introdução

A formação acadêmica universitária tem se mostrado cada vez mais desafiadora no que tange à articulação entre os conteúdos teóricos e à realidade social na qual os(as) futuros(as) profissionais podem estar inseridos(as). No campo da educação, a extensão universitária apresenta-se como uma estratégia fundamental para conectar os(as) estudantes às exigências e emergências sociais, contribuindo com a compreensão do espaço geográfico, cultural, histórico, político, humano e ambiental.

Enquanto professores(as) dos cursos de graduação da Geografia e da Pedagogia, em interlocuções com os debates sobre a ecologia, a formação docente, a ecopedagogia, a educação ambiental crítica, a educação popular e as práticas de surfe no litoral do Ceará¹, especificamente em Fortaleza, reunimo-

¹ Acrescentamos os seguintes aspectos, quando iniciamos a nossa aproximação como colegas de trabalho: fomos levados(as) a um encontro de possibilidades acadêmicas. Otávio Barra estuda sobre o litoral cearense e seus aspectos geoambientais. Raquel Martins vem tendo experiências com as práticas de surfe, enquanto surfista, mantendo interlocuções com educadores(as) sociais e surfistas que estão vinculados(as) ao litoral, ao surfe e à educação ambiental, sobretudo com a sua experiência anterior no Instituto do Povo do Mar (IPOM), em Fortaleza. As práticas de surfe se apresentam como outras formas de se relacionar com a natureza, de modo específico, com a cultura oceânica. Com isso, inserimos o surfe como um elemento central da experiência de campo na Praia do Titanzinho, espaço de referência do esporte, tanto no que diz respeito à economia local como em relação aos grandes nomes do surfe brasileiro, como Tita Tavares e Fábio Silva, aspectos que serão explorados mais à frente.

-nos para elaborar estratégias pedagógicas que pensassem a possibilidade de uma vivência de campo com as nossas turmas do turno da noite. Essa especificidade da noite é importante porque são turmas que pouco experimentam espaços como esses em seus percursos formativos. No geral, trata-se de estudantes que trabalham o dia inteiro e cursam as graduações à noite, sem tempo para participar de atividades de pesquisa e extensão. Ao levar em conta essa realidade, as vivências foram realizadas durante os sábados pela manhã.

Nesse sentido, o presente capítulo tem como objetivo refletir sobre as experiências na Praia do Titanzinho, bairro Serviluz, em Fortaleza, no contexto dos cursos mencionados. No semestre de 2024.2, no *campus* do Itaperi, realizamos as vivências com as disciplinas de Estágio em Geografia, vinculado ao curso de Geografia, e Ensino de História e Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pertencente ao curso de Pedagogia. Posteriormente, no semestre de 2025.1, a vivência de campo ocorreu pela primeira vez com uma turma de Educação Popular, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Integradas do Sertão de Canindé (Fecisc)/ Universidade Estadual do Ceará (Uece), uma experiência inédita para o curso e para a Fecisc.

Lembramos que essa sistematização foi motivada a partir do eixo Mentoria, do Programa Pedagogia Universitária da Uece, que ocorreu entre o semestre de 2024.1 e o semestre de 2024.2, momento em que ingressamos como professores(as) efetivos(as) da universidade. Consideramos o programa um espaço-tempo formativo, tanto individual quanto coletivo, necessário e fundamental para atuarmos de modo dialógico e reflexivo no âmbito dos cursos de graduação.

O fio condutor do trabalho é identificar as contribuições dessas vivências de campo junto à formação dos(as) estudantes, com ênfase na Educação Ambiental Crítica, Educação Po-

pular e Ecopedagogia. O bairro Serviluz, com sua complexidade geoambiental, ecológica, cultural, histórica e socioeconômica, representa um território que desafia e enriquece o processo formativo ao apresentar problemáticas reais e saberes locais que devem ser valorizados no contexto universitário, subvertendo lógicas que estigmatizam e criminalizam esse lugar.

A reflexão tem uma abordagem qualitativa, em que, segundo Goldenberg (2013, p. 53), os achados “[...] consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos”. Trata-se de uma sistematização que se inspira no relato de experiência como método, que privilegia experiências no campo da extensão, do ensino e da pesquisa, definindo-se como uma escrita crítico-reflexiva (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

Dessa forma, no desenvolvimento, destacamos as etapas de planejamento, execução e avaliação das atividades, bem como as implicações dessas experiências no desenvolvimento de uma postura crítica, ética e inclusiva dos(as) futuros(as) educadores(as). Além disso, pontuamos as contribuições dessa experiência com o nosso ingresso enquanto professores(as) recém-ingressos(as) na Uece e a relação com o eixo Mentoria. Por fim, trazemos as considerações finais.

Ambiente, afetos e natureza: breve relato de experiência a partir da Praia do Titanzinho, em Fortaleza

Propor uma textualidade que verse sobre as relações entre ambientes, afetos e natureza traduz as práticas pedagógicas proporcionadas junto aos(as) estudantes de graduação, fortalecendo as suas formações iniciais no âmbito da ecologia.

É importante ressaltar que, com as experiências realizadas, foi possível construir um projeto de extensão para a atuação na Praia do Titanzinho, no bairro Serviluz, em Fortaleza, emergindo

da necessidade de integrar conteúdos teóricos da Educação Ambiental com práticas vivenciais que favorecessem a formação crítica e ética dos(as) estudantes dos cursos de Pedagogia e Geografia da Uece. Outro ponto relevante é que o projeto nasce das emergências que a própria comunidade nos convida a pensar, o mal uso e os descartes incorretos de resíduos na praia (Figura 1). Segundo Sinimbú (2024), repórter da Agência Brasil, o Brasil produz anualmente mais de um milhão de toneladas de plásticos em seus oceanos, representando 8% da poluição de todo o mundo, conforme dados informados a partir da organização não governamental Oceana, que, em seus relatórios, indica a emergência do não descarte nos mares.

Figura 1 – Aula de campo na Praia do Titanzinho



Fonte: Os autores (2025).

A partir de uma abordagem qualitativa, que valoriza o contato direto com a realidade e a compreensão dos processos, foram realizados diversos encontros e atividades em campo durante os semestres de 2024.2 e 2025.1. A metodologia do projeto vem seguindo três etapas principais: planejamento e mobilização, execução das ações de limpeza e monitoramento, além da avaliação dos impactos das atividades. No planejamento, vêm sendo estabelecidas parcerias com lideranças comunitárias, organizações não governamentais, escolas locais e a comunidade do Serviluz, envolvendo os(as) estudantes na construção coletiva da intervenção.

A primeira atividade de campo foi realizada em um sábado, no período da manhã, no dia 3 de agosto de 2024. Saímos do *campus* do Itaperi, com o ônibus da universidade, em torno das 8h e retornamos por volta das 13h30. É preciso informar que tivemos a interlocução com o educador social e surfista local Raimundinho, o qual ainda atua como liderança da comunidade. Combinamos como um primeiro ponto de encontro o seu quiosque, no qual vende açaí e guaraná na praia.

Logo, realizamos uma roda de conversa para fazermos as apresentações entre as turmas e o Raimundinho. Este iniciou a sua apresentação em diálogo com a sua história de vida e a relação com o território, levando em conta as características e os aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais. Um dos principais momentos de suas reflexões foi sobre a ausência do Estado no que se refere às políticas públicas na comunidade; outro aspecto a ser considerado em sua fala foi a constante tentativa do próprio Estado e do mercado de retirar a comunidade de seus locais de moradia devido à especulação imobiliária em Fortaleza. Apesar de todo esse desgaste, os(as) moradores(as) têm resistido e criado ações coletivas para manter vivas a memória, a história e a cultura do território, pautas que se coadunam com o debate sobre o direito à cidade.

Posteriormente, realizamos uma caminhada pelas ruas da comunidade, travessia que Raimundinho conduziu de modo satisfatório, proporcionando muito aprendizado para todas as pessoas que participaram do momento, destacando a história e a cultura e apresentando os(as) moradores(as) e alguns pontos importantes, como o Farol. De outro modo, o professor Otávio Barra refletiu acerca dos aspectos geográficos, em seus elementos físicos e ambientais, uma riqueza de movimento junto à formação.

Ao final da caminhada pela comunidade, retornamos e construímos outra roda de conversa na beira da praia para dialogarmos em relação à formação docente e à nossa responsabilidade social com os territórios em que atuamos a partir da mediação da professora Raquel Martins, com relevo para os aspectos raciais, de classe, gênero, geracionais e ambientais e para os saberes e experiências múltiplas e em movimento.

A culminância foi realizada a partir do banho de mar e da prática de surfe para quem estivesse à vontade para praticar. Foi uma experiência repleta de convivências, afetos com os(as) estudantes, tão exauridos(as) das “salas de aula”, dos conteúdos curriculares intensos no ambiente universitário, dos longos percursos no trânsito de uma grande cidade como Fortaleza (entre trabalho, universidade e casa, durante toda a semana). Com isso, consideramos que poder movimentar os saberes e os corpos com base em um território rico em muitos campos do conhecimento, em nossa cidade, amplia as experiências formativas e contribui para sensibilizar a atuação profissional no âmbito da educação, seja ela escolar ou não escolar, como lembra Brandão (1991, p. 9):

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.

De modo geral, os(as) estudantes consideram a vivência muito positiva e rica para pensar a formação docente, ter a possibilidade de conhecer um território tão complexo e específico é potencializador para a docência. O mais curioso é que os(as) estudantes de Fortaleza, em sua grande maioria, tinham desconhecimento da Praia do Titanzinho, no bairro Serviluz, portanto conhecer e sentir um território tão importante de sua própria cidade pode proporcionar uma ampla visão dos aspectos urbanos e suas implicações com a educação.

Já a segunda vivência sobre a qual iremos refletir ocorreu no semestre 2025.1, no dia 10 de maio, um sábado. Realizamos essa experiência com a turma da Educação Popular da Fecisc, em Canindé, do curso noturno. Novamente, contamos com o apoio do educador social e surfista Raimundinho, somando com as contribuições do Instituto Serviluz. Em um primeiro momento, houve as apresentações gerais da turma com o Raimundinho. O professor Otávio e o Raimundinho iniciaram a roda de conversa, em que o educador social destacou a sua história de vida e a relação com o território do Titanzinho, proporcionando muitas reflexões junto aos(as) estudantes da Fecisc.

Em seguida, realizamos uma merenda coletiva na sede do Instituto Serviluz, em que toda a turma e docentes colaboraram com o alimento e com as orientações para a organização e limpeza do ambiente.

Posteriormente, houve uma roda de conversa com a diretoria do Instituto Serviluz com o professor Tiago Areal. A turma conheceu um pouco de uma atividade que estava ocorrendo com as crianças do Instituto, uma oficina de origami. Tiago fez uma reflexão sobre as atividades que vem desenvolvendo na comunidade, do vínculo com a Universidade Federal do Ceará e com a Universidade do Vale do Acaraú, dos projetos de extensão que dialogam com o Instituto, tendo como abordagem

pedagógica o pensamento crítico-humanista de Paulo Freire. Além disso, relatou um pouco sobre as problemáticas sociais que atravessam o território, como a ausência de políticas públicas, os conflitos territoriais, os problemas ambientais, a falta de saneamento básico, o consumo de drogas, a pobreza, o racismo e as desigualdades de gênero. Usou o conceito de favela de praia para caracterizar a Praia do Titanzinho. A população que ocupa a comunidade é advinda do interior do estado, aspecto que coincide com o de outros territórios de Fortaleza, elemento que nos faz refletir que não há o porquê da separação entre campo e cidade; a sociedade, a ecologia é um todo, a relação sertão-litoral está intimamente ligada em múltiplos aspectos, sejam geográficos, culturais, históricos, políticos, dentre outros.

A professora Raquel Martins fez uma intervenção durante a roda de conversa para refletir sobre a formação docente e a responsabilidade social com os territórios com os quais trabalhamos. É preciso conhecer as realidades socioculturais para pensar e elaborar uma educação contextualizada, problematizadora e crítica, sensível às questões humanas. Muitas vezes, estamos atuando em uma escola e desconhecemos o território a que ela pertence. Concordando com Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas exige saberes necessários e específicos à prática docente, como consciência do inacabamento, respeito à autonomia e à cultura dos sujeitos, bom senso, humildade, apreensão da realidade, alegria e esperança.

Ao finalizar as atividades de campo, realizamos novamente o banho de mar e a prática do surfe para quem quisesse usufruir de uma das atividades esportivas e econômicas locais mais importantes na Praia do Titanzinho. A experiência com o surfe foi inédita para os(as) estudantes do curso de Pedagogia da Fecisc/Uece. Realizamos exercícios na areia da praia, com o movimento de subida na prancha, refletimos sobre a segurança

no mar, depois alguns(mas) estudantes realizaram a aula sob a orientação do Raimundinho. Junto a esses elementos, Raimundinho comentou sobre a poluição de resíduos na praia.

Essas experiências foram fundamentais para que os(as) estudantes compreendessem os fenômenos que ocorrem no espaço geográfico, cultural e histórico de forma concreta e contextualizada. O bairro Serviluz, originado a partir de processos geoambientais ligados às intervenções no Porto de Fortaleza, desde a década de 1940, apresenta complexidades socioambientais que foram desveladas durante as vivências. Tal abordagem contribui para romper visões preconcebidas e estereotipadas, promovendo uma visão mais crítica e integrada do território e das comunidades tradicionais urbanas, aspectos fundamentais para a formação docente.

Relação das experiências com a formação de professores(as) recém-ingressos(as) na Uece

A vivência de campo na Praia do Titanzinho, no bairro Serviluz, apresenta-se como uma oportunidade singular para a formação de professores(as) recém-ingressos(as) no curso de Pedagogia da Uece. Essa experiência vai além do contato com conteúdos acadêmicos, criando um espaço de aprendizagem ampliada, em que a teoria dialoga diretamente com a prática e a formação docente se torna imersa nas dinâmicas socioambientais e culturais reais de uma comunidade em grandes centros urbanos como Fortaleza (Figura 2).

Figura 2 – Observação da dinâmica ambiental na Praia do Titanzinho



Fonte: Os autores (2025).

Já para os(as) futuros(as) professores(as), a imersão em um contexto marcado por desafios ambientais, sociais e econômicos propicia o desenvolvimento de uma visão crítica e sensível acerca do papel do(a) educador(a) na sociedade contemporânea. Essa perspectiva amplia a noção de educação para além das salas de aula tradicionais, incorporando princípios da Educação Ambiental Crítica e da Ecopedagogia, que enfatizam a justiça social, a ecologia, o racismo, a valorização dos saberes locais e o direito à cidade.

Ao participarem de rodas de conversa, caminhadas territoriais, ações coletivas e oficinas com a comunidade do Serviluz, os(as) estudantes de Pedagogia experimentam metodologias participativas que fortalecem competências essenciais para a atuação docente, como a escuta ativa, o diálogo intercultural

e a mediação de saberes diversos. Essas práticas contribuem para a construção de uma identidade profissional pautada na ética, no respeito à diversidade e na responsabilidade social, aspectos fundamentais para professores(as) que ingressam em um cenário educacional plural e desafiador.

Além disso, a vivência em campo promove o reconhecimento das complexidades ambientais e sociais que permeiam os espaços onde a educação se desenrola, preparando os(as) futuros(as) docentes para lidarem com realidades multifacetadas e, muitas vezes, marcadas por desigualdades estruturais. Essa preparação é crucial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, contextualizadas e comprometidas com a transformação social.

O contato direto com a comunidade do Serviluz, com suas histórias, lutas e saberes, permite que os(as) estudantes percebam a importância de uma educação que valorize e respeite a cultura local, contribuindo para a formação de professores(as) que atuem como agentes de mudança e promotores(as) de justiça ambiental e social.

Em suma, a experiência de extensão vivenciada na Praia do Titanzinho oferece aos(as) professores(as) recém-ingressos(as) na Uece um laboratório formativo onde se articulam ensino, pesquisa e extensão. Essa articulação favorece uma formação universitária integral, que prepara o(a) educador(a) para os desafios contemporâneos da educação, alinhada às demandas de uma sociedade plural, sustentável e democrática.

Considerações finais

As experiências de campo realizadas na Praia do Titanzinho, bairro Serviluz, demonstram a importância da extensão universitária pública como espaço de articulação entre o conhecimento acadêmico e as práticas sociais, contribuindo sig-

nificativamente para a formação de estudantes dos cursos de graduação da Uece. A curricularização da extensão, conforme as diretrizes do Plano Nacional de Educação, fortalece a formação integral dos(as) discentes, permitindo que a universidade cumpra seu papel social de diálogo e transformação.

Para os(as) professores(as) recém-ingressos(as) na Uece, as vivências desenvolvidas no projeto apresentam um diferencial formativo que amplia a compreensão do papel do(a) educador(a) na promoção da justiça social e ambiental. A aproximação com a comunidade do Serviluz e seus saberes tradicionais possibilita o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais contextualizada, ética e inclusiva.

Lembramos que, com as articulações no território, participamos da solenidade na câmara municipal dedicada ao Dia Internacional do Surfe, evento que ocorreu pela primeira vez na história da cidade de Fortaleza, uma articulação entre o vereador Gabriel Aguiar (Partido Socialismo e Liberdade - PSOL) e a comunidade da Sabiaguaba com a pauta central nas questões ambientais. Colaboramos de modo contínuo com a articulação das comunidades de surfe local para a solenidade. Além disso, está tramitando na Câmara Municipal de Fortaleza um projeto de lei para a criação do Dia Municipal do Surfe na data de aniversário de Tita Tavares, projeto que dialoga diretamente com a importância do esporte, os projetos sociais, as questões ambientais e a cultura oceânica.

Dessa forma, as experiências com as atividades de campo contribuem para a construção de uma universidade comprometida com os desafios contemporâneos da educação, reafirmando a importância da extensão universitária, aliada à pesquisa e ao ensino, enquanto espaço de inovação, diálogo e transformação social, principalmente em territórios marcados por vulnerabilidades sociais e ambientais.

Referências

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

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

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2013.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

SINIMBÚ, F. Brasil lança por ano 1,3 milhões de toneladas de plásticos no oceano. *Agência Brasil*, Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://agencia-brasil.ebc.com.br/meio-ambiente/noticia/2024-10/brasil-lanca-por-ano-13-milhao-de-toneladas-de-plastico-no-oceano>. Acesso em: 10 jul. 2025.

ALÉM DA SALA DE AULA: CASOS DE SUCESSO EM EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Rosangela Soares de Oliveira

Rafaela Cajado Magalhães de Alencar

Ana Letícia Soares Pinheiro

Introdução

A educação é considerada um direito universal, fundamental e garantido a todos os brasileiros, através da Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988, artigo 205), que rege:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Neste contexto, as contribuições da educação, para a formação de uma sociedade e de seus cidadãos, tornam-se imprescindíveis, pois desempenham um papel básico na promoção do seu desenvolvimento social e econômico, sendo um dos principais pilares para a geração de riquezas, conhecimentos, habilidades, desenvolvimento pessoal, social e profissional no intuito de reduzir as desigualdades e para a emancipação de seus indivíduos.

Segundo Freire (1987), a educação deve ser libertadora, proporcionando ao indivíduo não um fim em si mesma, mas um meio para a transformação social, em que a pessoa se torna agente de mudanças em uma comunidade. Em suma, o presente capítulo, através de dois relatos de experiências práticas, tenta mostrar que a educação e a universidade podem ser

meios formidáveis dessa transformação social, pois concebe a função das universidades vinculada à geração de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, que, ao transpor os seus muros, através das ações de extensão, passam a ser importantes agentes transformadores.

Através da Resolução nº 7/2018, do Conselho Nacional de Educação, Diretrizes da Extensão Universitária (Brasil, 2018, p. 1), a extensão universitária é definida como um “[...] processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade”. Dessa forma, as atividades extensionistas devem atender às demandas sociais e possibilitar a formação de cidadãos críticos e engajados, tornando-se um importante mecanismo na promoção da democratização do conhecimento e na integração entre ensino, pesquisa e comunidade.

Por aproximação a essa perspectiva teórica, a problematização deste capítulo centra-se em: quando o compartilhamento dos saberes adquiridos pelos discentes na universidade, executados através de práticas cidadãs, pode ser um instrumento que chegue até a sociedade, impactando ambos positivamente e assim proporcionando a interlocução entre educação, formação profissional e extensão?

Para isso, o principal objetivo derivado da problemática é: descrever dois casos de sucesso, com foco nos relatos de experiências dos alunos, de como aconteceram os processos de planejamento e execução de uma ação de extensão ocorrida no andamento da disciplina de Administração da Produção Avançada, do curso de Administração da Universidade Estadual do Ceará (Uece), nos semestres de 2024.2 e 2025.1, como também apontar os resultados decorrentes dos esforços empreendidos pelos seus respectivos participantes.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste relato de experiência foi baseada nos métodos como a pesquisa aplicada; pesquisa descritiva; e pesquisas bibliográficas, de observação e análise documental, sendo que, na pesquisa bibliográfica, utilizaram-se autores e instituições que abordam o tema educação, extensão e formação profissional, como: Constituição Brasileira de 1988 (Brasil, 1988), Resolução nº 7/2018 (Brasil, 2018), Freire (1987) e publicações de manuais de extensão de autores, como a Pró-Reitoria de Extensão (Proex)/Uece (2024) e a revista *Práxis Educacional* (2021).

Metodologia

Esta investigação, quanto à finalidade, caracteriza-se como uma pesquisa aplicada; quanto ao caráter, é qualitativa; quanto aos objetivos, configura-se como uma pesquisa descritiva; e, quanto à forma de coleta de dados, foram utilizados os métodos de pesquisas bibliográficas, de observação e de análise documental.

Este relato de experiência caracteriza-se, primeiramente, como uma pesquisa aplicada, pois, de acordo com Barros e Lehfeld (2000), pode-se afirmar que a sua finalidade é gerar conhecimento para a aplicação prática, objetivando a solução de problemas específicos e de caráter qualitativo, pois, de acordo com Turra Neto (2012, p. 2), “[...] o material é, basicamente, de natureza discursiva – um relato, uma história de vida, uma descrição de um fenômeno [...]”.

Um outro método que serviu de base para este relato de experiência foi a pesquisa bibliográfica, que utilizou fontes bibliográficas existentes através de materiais elaborados e publicados, impressos diversos ou ainda textos extraídos da internet para embasar este relato de experiência, como: a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988); Organização das Nações Unidas

(ONU, 2022); Prodanov e Freitas (2013); Proex/Uece (2024); Tako e Kameo (2023), entre outros.

Dando continuidade aos métodos utilizados, quanto aos objetivos, este relato se configura como uma pesquisa descritiva, pois, segundo Prodanov e Freitas (2013), neste tipo de estudo o pesquisador expõe, observa, registra, analisa e ordena descritivamente os acontecimentos ou resultados da pesquisa, sem qualquer interferência.

E, por fim, quanto à forma de coleta de dados utilizada para este relato de experiência, foram utilizados os métodos de observação e análise documental, quando, a partir do momento em que as duas equipes finalizaram as suas apresentações, em formato de seminários, tiveram também que apresentar seus resultados, através também de um relatório final, que serviu de base documental para este capítulo.

Processo de planejamento e elaboração de guia

Nesta seção, serão apresentados os procedimentos de planejamento docente e das equipes solicitados como parte integrante do processo de desenvolvimento e como também a base documental e de análise para a produção deste texto.

Em sua fase de concepção, o planejamento da professora da disciplina, em relação ao desenvolvimento de como deveria ser executada e implementada a ação de extensão (prevista no Brasil mediante o Decreto nº 19.851/1931 e posteriormente através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, foi ampliado com o objetivo de:

[...] Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (Brasil, 1996, art. 43, inc. III).

Assim, a partir de 2020, foi implantada na matriz do curso de Administração da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Dessa forma, este capítulo caracteriza-se pela narrativa de um relato das experiências de dois casos de sucesso, o primeiro denominado “Oficina de brinquedos recicláveis” e o segundo chamado “Produz aí: plantando além do solo”, que surgiram a partir ações de extensão ocorridas, respectivamente, nos semestres de 2024.2 e 2025.1, na disciplina de Administração da Produção Avançada do curso de Administração da Uece. Com base nas informações supracitadas, em uma primeira etapa, foi elaborado pela professora da disciplina um guia, com base no Manual-Proex: “Institucionalização das atividades de extensão”, apresentando um conjunto de procedimentos e instruções, cuja finalidade era repassar às equipes as informações e regras de como deveriam desenvolver suas ações de extensão.

Em uma segunda etapa, a partir da elaboração do guia, em formato de Power Point, e de uma revisão de literatura, foi explanado em sala de aula o conceito de extensão universitária, seus assuntos e abordagens, com exemplos de algumas atividades que poderiam ser utilizadas no âmbito das atividades de extensão, e foi pontuado sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecidos pela ONU, e suas 17 metas globais, em que a equipe deveria escolher pelo menos uma dessas metas em questão para desenvolver seus trabalhos.

No decorrer da disciplina Administração da Produção Avançada (semestres 2024.2 e 2025.1), os alunos tiveram oito horas para a realização dos seus planejamentos e, neste tempo, foram reservados momentos em sala de aula em que as equipes se encontravam, traziam suas demandas e escolhiam as pautas das próximas atividades a serem desenvolvidas pelos componentes das equipes, como, por exemplo: o processo desde a definição do tema, do local, do público-alvo até a orga-

nização do evento e divulgação, incluindo a gestão de recursos e avaliação pós-evento.

Nesses momentos, oito horas distribuídas em seis aulas, foram registrados pela professora: suas observações e análises sobre os comportamentos e participações individuais, coletivas e de liderança; a gestão dos conflitos; o trabalho em equipe; as principais dúvidas e ansiedades em relação à elaboração e execução da ação de extensão planejada, entre outros.

A partir do guia apresentado, no início de cada semestre, as equipes começavam por elaborar os seus planejamentos de execução e implementação das ações de extensão, através da exposição das seguintes informações: explanação sobre o planejamento (Quando foi elaborado? Como foram definidos data e local? Por que a opção pelo local escolhido? Como foi definida a ação? Quem participou do processo de planejamento? Qual a definição dos custos para promover a ação?); objetivos da vivência e metodologias empregadas para realizar a experiência; descrição da vivência (incluindo como os objetivos foram alcançados, ou não, durante a realização da vivência, bem como os aspectos positivos e as dificuldades identificados no decorrer da vivência); e, por fim, confecção de relatórios, cuja função serviu como uma base relevante para a coleta das informações que foram utilizadas como evidências e fontes para a produção deste capítulo, que serão mais bem explanados no próximo tópico.

Resultados e análises

Durante o semestre 2024.2, alunos da disciplina Administração da Produção Avançada da Uece desenvolveram a ação de extensão intitulada “Reciclagem na produção de brinquedos”, com o *slogan* “Oficina de brinquedo sustentável”. O projeto teve como foco promover a consciência ambiental a partir

da reutilização de materiais recicláveis, como garrafas PET, papelão, tampinhas e tecidos, para a confecção de brinquedos infantis, incentivando o consumo consciente e a redução de resíduos no meio ambiente.

Inspirada em oficinas sustentáveis já existentes, a equipe buscou desenvolver uma atividade prática que unisse criatividade, educação ambiental e impacto social positivo. Optou-se por realizar a ação em parceria com o projeto social Faz Sorrir, localizado no bairro Maraponga, em Fortaleza, no Ceará, que atende a crianças de 4 a 7 anos em situação de vulnerabilidade. Após visitas e diálogos com os voluntários do projeto, a equipe estruturou a atividade em duas partes: uma palestra educativa sobre reciclagem e uma oficina prática de brinquedo reciclável.

Para viabilizar a ação, os estudantes se dividiram entre a organização da dinâmica e a elaboração do conteúdo da palestra “Introdução à reciclagem para crianças”. A equipe contou com o apoio do projeto social, que disponibilizou o espaço e contribuiu na coleta dos materiais. A arrecadação de insumos foi feita dentro do *campus* da Uece, nos poucos pontos de coleta seletiva existentes, o que evidenciou a falta de conscientização e estrutura adequada da universidade para práticas sustentáveis naquele momento.

A ação foi executada no dia 4 de janeiro de 2025, com custo praticamente nulo, restrito apenas aos deslocamentos dos participantes. No local, a equipe aplicou a palestra educativa com conteúdos sobre coleta seletiva, energias renováveis e produção sustentável e, em seguida, conduziu a oficina prática com as crianças. A iniciativa foi avaliada de forma positiva pelos participantes, reforçando o valor do brincar sustentável e da educação ambiental desde a infância.

Figura 1 – Palestra “Introdução à reciclagem para crianças”



Fonte: Equipe Reciclagem na Produção de Brinquedos (2025).

Com a finalização da palestra, uma outra parte da equipe deu início à segunda atividade planejada para a vivência prática, a Oficina de brinquedo sustentável em que foi ensinado às crianças como confeccionar um brinquedo sustentável denominado de “Vai-e-vem”, utilizando materiais simples e reaproveitados (garrafas PET, papelão, tampinhas e tecidos).

Sobre a vivência prática, a equipe assim relata a experiência: *“Acreditamos que essa iniciativa contribuiu para resgatar a simplicidade e o valor do brincar em um mundo amplamente dominado pela tecnologia”*. Complementa que um ponto forte da ação de extensão foi que:

Por meio dessa atividade, buscamos conscientizar os pequenos sobre a importância de práticas sustentáveis e do reaproveitamento de recursos, além de reforçar a relevância de atitudes responsáveis em relação ao meio ambiente.

Por outro lado, em relação ao ponto fraco, a equipe relata: “[...] embora a tecnologia ofereça inúmeros benefícios, ela também tem incentivado o consumismo exacerbado, especialmente entre crianças e adolescentes”.

Figura 2 – Resultados da Oficina de brinquedo sustentável



Fonte: Equipe Reciclagem na Produção de Brinquedos (2025).

No contexto do semestre 2025.1, com o tema proposto “Produto Sustentável” na disciplina de Administração da Produção Avançada, a equipe iniciou o projeto chamando-o de “Produz ai”, com o *slogan* “Plantando além do solo”, que reflete que o ato de plantar vai além do pensamento comum; não é só cultivar uma planta, é ir além.

O planejamento inicial se deu através do conhecimento de que o ato de plantar uma pequena muda demonstra a preocupação com o futuro e a sustentabilidade que o mundo enfrenta, a consciência em relação ao meio ambiente e as consequências que vêm ocorrendo, como a escassez de recursos naturais, por exemplo. Esse cuidado deve começar desde a infância, com pequenos atos, e, a partir deste pressuposto, poder desenvolver um futuro mais verde.

A ação de extensão foi idealizada com o objetivo de desenvolver um produto com impacto positivo para a comunidade. Após considerações iniciais, a ideia de realizar uma palestra foi substituída pela criação de uma horta comunitária. A atividade foi realizada em parceria com a organização não governamental (ONG) Ação Solidária de Integração Social (ASIS), localizada no bairro São Bento, em Fortaleza, que atende a crianças de 7 a 12 anos.

Inicialmente, propôs-se a construção de uma horta vertical com o uso de garrafas PET recicladas, permitindo que cada criança decorasse seu próprio vaso, contudo, com o intuito de garantir maior durabilidade e alcance coletivo, optou-se por uma horta em canteiro. Com o apoio dos colaboradores da ONG, disponibilizaram-se um espaço de terra e suporte para a preparação do terreno, o que permitiu o desenvolvimento do projeto de forma prática e colaborativa.

A atividade foi planejada para ser lúdica e educativa, com foco em hortaliças familiares às crianças, como alface e cheiro-verde. Considerando a dificuldade em obter mudas prontas junto a órgãos públicos, como a Autarquia de Paisagismo e Urbanismo de Fortaleza (URBFor) e a Secretaria Municipal de Urbanismo e Meio Ambiente (Seuma), a equipe decidiu produzi-las a partir de sementes. A horta tornou-se não apenas um espaço de aprendizagem ambiental, mas também um ponto de convivência comunitária com potencial de continuidade.

Em relação à escolha da data da experiência prática (14/6/2025), com a perspectiva de um maior número de crianças possíveis participando, toda a equipe do “Produz aí” planejou e agendou a vivência conforme a disponibilidade da ONG em relação a pontos importantes, como: o melhor horário, a melhor data e a maior quantidade de crianças. Solicitou-se à ONG que os responsáveis das crianças recebessem um comunicado acerca do projeto, enfatizando o comprometimento da

equipe sobre a realização da ação, os objetivos, o cronograma e as ações planejadas, ressaltando que a criação do comunicado foi elaborada pela equipe, o qual foi posteriormente aprovado e enviado pela ONG.

No contexto do planejamento dos custos, para promover a ação de extensão (segue Tabela 1), primeiramente foi necessário buscar todas as informações sobre quais os materiais que seriam necessários para a aplicabilidade da ação, como também o que poderia ser realizado para as crianças desfrutarem de uma manhã divertida.

Em um segundo momento, pesquisaram-se as quantidades e valores das sementes, ferramentas e recipientes/vasos que seriam utilizados para a implantação das mudas. Realizou-se também um orçamento para a parte gráfica, como os adesivos e folhetos personalizados para serem utilizados como brindes, além de um terceiro orçamento, referente ao lanche que seria ofertado no dia da experiência prática, incluídos no planejamento de custos. Segue a Tabela 1 com os principais orçamentos para aplicar a ação de extensão.

Tabela 1 – Custos para a aplicação da ação de extensão

Custos	Valores
Lanche (Pães, bolos, salsichas e molhos / bebidas: sucos e achocolatados / copos descartáveis e caixas de chocolate Bis)	R\$ 99,80
Sementes	R\$ 10,86
Dois sacos de adubo	R\$ 30,00
Gráfica e papelarias	R\$ 5,00
Transporte (Uber) de ida e volta	R\$ 46,55
Total	R\$ 192,21

Fonte: Equipe “Produz aí” (2025).

A partir desse, ficou finalizada toda a primeira etapa do planejamento para a realização e aplicação da ação de extensão; no dia 14 de junho de 2025, um sábado, a equipe se deslocou até a ONG denominada ASIS. Ao chegar à ONG, a equipe foi recebida inicialmente pelos colaboradores da organização, que os direcionaram ao espaço destinado à realização das atividades planejadas, e assim deram início à organização do espaço destinado à apresentação, incluindo a disposição das cadeiras, com o objetivo de proporcionar o melhor ambiente possível para as crianças e garantir o bom andamento do projeto. Organizaram-se também as lembrancinhas e os lanches que seriam distribuídos ao final da apresentação.

A ação teve início às 9 horas da manhã com um primeiro momento de apresentação, em que foram apresentados à equipe o projeto e até os conceitos de sustentabilidade de maneira lúdica e divertida para que as crianças entendessem de forma própria. No momento seguinte, uma aluna participante da equipe conduziu a oficina sobre práticas de cultivo, explicando como montar uma horta e demonstrando, na prática, a preparação da terra com adubo (Figura 3).

Figura 3 – Oficina sobre as práticas de cultivo



Fonte: Equipe “Produtiz ai” (2025).

Na sequência, o grupo se dirigiu ao local do canteiro, onde as crianças foram instruídas a misturar bem a terra, cavar seus próprios buracos e realizar o transplante das mudas. Foi o momento mais divertido da ação, quando os pequenos puderam usar toda a sua criatividade e energia ao decorar suas próprias mudas.

Por fim, no momento final, as crianças retornaram ao salão principal para o momento dos jogos, lanche e entrega das lembrancinhas. No momento das brincadeiras, os jogos contaram com perguntas de conhecimento sobre frutas, verduras e legumes, além de jogos como forca e alfabeto, unindo diversão e aprendizado.

Figura 4 – Produz aí - Plantando além do solo



Fonte: Equipe “Produz aí” (2025).

Após as brincadeiras, as crianças foram organizadas em fila única para o lanche, que contou com bolo, cachorro-quente, achocolatado e suco (Figura 5).

Figura 5 – Oficina sobre as práticas de cultivo



Fonte: Equipe “Produz aí” (2025).

A experiência prática foi encerrada com uma breve fala de agradecimento e a entrega das lembrancinhas, uma sacolinha que incluía mudas, chocolates Bis e sementes para o cultivo em casa, uma forma simbólica de dar continuidade ao projeto.

Sobre a vivência prática, a equipe relatou a experiência como: “[...] a realização do projeto proporcionou um aprendizado extremamente rico, não só para o desenvolvimento técnico da equipe, mas, principalmente, no âmbito social”. Com isso, eles destacaram que, entre os pontos fortes, estão:

[...] a participação ativa do público, que foi fundamental para o alcance dos objetivos propostos, pois a maioria demonstrou curiosidade e disposição para aprender, revelando um interesse genuíno no cuidado com as mudas.

E pontuaram um segundo aspecto positivo: “[...] o resultado de sucesso da ação com a criação de um ambiente coletivo e colaborativo para a comunidade, o que pensamos deixar benefícios duradouros para os moradores da localidade”.

Por outro lado, em relação ao ponto fraco, a equipe relatou ter “[...] *identificado a escassez de ferramentas e recursos disponíveis para a realização de práticas como a proposta na ação*”, além de:

[...] o cultivo de hortaliças, em um primeiro momento, pode ser desafiador devido à sua complexidade quando o assunto é a pouca oferta de suporte para o desenvolvimento de hortas próprias.

Considerações finais

O presente capítulo revelou, através das experiências práticas vividas pelos alunos, a riqueza e a importância em se promover a interação entre os projetos de extensão, durante a formação acadêmica, pois fica fácil perceber que, através destes relatos e compartilhamentos, o discente pôde colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos, no decorrer do curso escolhido, passando não somente a conhecer as rotinas empresariais, mas também dando-lhes a oportunidade de melhorar o seu desenvolvimento cognitivo através da criatividade, pensamento crítico e resolução de conflitos a partir do momento em que passam também a conviver com as necessidades de pessoas que vivem em comunidades vulneráveis e sem oportunidades de melhores condições de vida.

Nesse sentido, conclui-se que os resultados das experiências práticas, desenvolvidas através das ações de extensão apresentadas, foram bastante positivos em diversos aspectos: para as equipes, o processo de desenvolvimento dos projetos deixa visível como ser incluído em sua formação acadêmica, como também contribui para gerar profissionais mais cidadãos.

Para as comunidades, em especial as crianças assistidas, percebe-se que as novas gerações, mesmo com amplo acesso às redes e tecnologias, ainda aproveitam a oportunidade de

aprender sobre o meio ambiente e ter contato direto com a natureza. Além disso, o resultado da ação em específico da horta comunitária representou um benefício de longo prazo que poderá ser usufruído por diversos moradores da localidade.

Além disso, fica fácil detectar que a abordagem adotada pelo docente se mostrou assertiva ao permitir a discussão de temas complexos por meio de práticas e metodologias simples elaboradas pelas equipes, ao mesmo tempo também se torna visível perceber o aumento dos conhecimentos técnicos adquiridos pelos discentes relacionados ao planejamento, à coordenação e à execução de suas respectivas ações de extensão.

E, por fim, foi bastante gratificante vivenciar, na prática, a comprovação de que as ações de extensão, quando bem implementadas e executadas, podem proporcionar, sim, a articulação entre a universidade, a formação acadêmica e a comunidade por meio do compartilhamento de saberes, conhecimentos e habilidades visando à promoção do desenvolvimento acadêmico e social e à certeza em ter alcançado os objetivos estabelecidos para a realização do projeto e gerado resultados positivos e benéficos a todos os envolvidos.

Referências

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2000.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 15 abr. 1931.

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. Resolução CNE/CES 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] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 dez. 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ONU. *Indicadores brasileiros para os objetivos de desenvolvimento sustentável*. Brasília, DF: ONU, 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo, 2013.

PROEX/Uece. *Manual de institucionalização das modalidades extensionistas*. 2. ed. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2024.

REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, 2021.

SILVEIRA, C. R.; FLÔR, R. C.; MACHADO, R. R. *Metodologia da pesquisa*. Florianópolis: IF-SC, 2011.

SOUSA, J. R.; SANTOS, S. C. M. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020.

TAKO, K.; KAMEO, S. *Metodologia da pesquisa científica: dos conceitos teóricos à construção do projeto de pesquisa*. Campina Grande: Amplla, 2023.

TURRA NETO, N. Vivendo entre jovens: a observação participante como metodologia de pesquisa de campo. *Terr@ Plural*, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 241-256, 2012.

MATEMÁTICA NOTA 1000: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE APLICAÇÃO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO NO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA O ENEM

Suzana Maia Monteiro

Claudia Rebouças Lima Fernandes

Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) se caracteriza como uma avaliação que busca quantificar o aprendizado escolar dos alunos ao final da educação básica. Desde sua primeira aplicação, no ano de 1998, até a atualidade, essa avaliação vem ganhando cada vez mais importância dentro do contexto educacional, sendo atualmente um dos principais instrumentos utilizados para o ingresso de estudantes no ensino superior de todo o país. Dentre as disciplinas que compõem esse exame, encontra-se a Matemática, que configura uma das grandes áreas do Enem (Matemática e suas tecnologias), com 45 questões entre as 180 dessa avaliação.

Diante desse cenário, o Matemática nota 1000 no Enem, projeto de extensão idealizado pela professora Suzana Maia, docente do curso de Matemática da Faculdade de Educação e Ciências Integradas do Litoral Leste (Fecil), surge com o propósito de oferecer aos alunos de 3ª série da rede pública de Aracati, Ceará, um estudo direcionado com relação à Matemática do Enem, oportunizando um ambiente para expandir seus conhecimentos na Matemática e estudar profundamente as competências e habilidades exigidas nessa avaliação tão importante. Trata-se também de uma iniciativa que apoia a

popularização da Matemática e que visa ao combate às diferenças sociais no âmbito educacional, buscando promover um ensino gratuito e de qualidade para a população do interior, onde está localizada a Fecil.

Além disso, o projeto também surge com o objetivo de inserir os estudantes da licenciatura em Matemática em um ambiente de atuação e vivência profissional de um professor. Em seu livro intitulado *Pedagogia da autonomia*, Freire (1996, p. 103) destaca que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nessa perspectiva, a extensão universitária surge como uma excelente ferramenta para a criação de um contexto em que o licenciando em Matemática possa não somente estudar os assuntos matemáticos necessários para a sua formação, mas também os aplicar de forma prática, construindo o próprio conhecimento.

Esta é também uma iniciativa essencial na formação docente dos professores universitários envolvidos no projeto, que devem atuar tanto no ensino quanto na pesquisa e extensão. Como evidenciado em seu trabalho, Martins, Martins Filho e Sousa (2021) destacam que a participação do professor universitário em projetos de extensão fortalece sua prática pedagógica, possibilitando um espaço de formação continuada capaz de ampliar sua compreensão sobre a realidade social e educacional, contribuindo também para uma formação que integra ensino, pesquisa e extensão.

Após a realização do primeiro ano de projeto, espera-se que os estudantes da rede pública de Aracati possam colher os frutos dos estudos realizados de forma direcionada e conquistar a nota que buscam na Matemática do Enem. Além disso, espera-se também que essa iniciativa possa contribuir para o estreitamento entre as relações da comunidade escolar de Aracati e a universidade. Conforme destacam Arruda-Bar-

bosa *et al.* (2019), estabelecer uma relação próxima entre a universidade e as escolas da comunidade local é fundamental para promover a democratização do conhecimento, além de proporcionar aos estudantes, sobretudo aqueles de 3ª série, o conhecimento referente às possibilidades de escolhas profissionais, ampliando a percepção e conhecimento do mundo universitário mesmo antes de integrá-lo.

Na perspectiva dos licenciandos do curso de Matemática da Fecil, busca-se a aprimoração de suas metodologias de ensino, bem como o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas para um melhor desempenho das atividades de ensino no âmbito da Matemática, assim como incentivo à autonomia na construção de seus saberes. Segundo Conceição, Sá e Monici (2022), a extensão universitária contribui significativamente para a formação dos licenciandos, ao promover a integração entre teoria e prática e proporcionar experiências educativas reais que fortalecem o desenvolvimento de competências docentes, integrando teoria e prática.

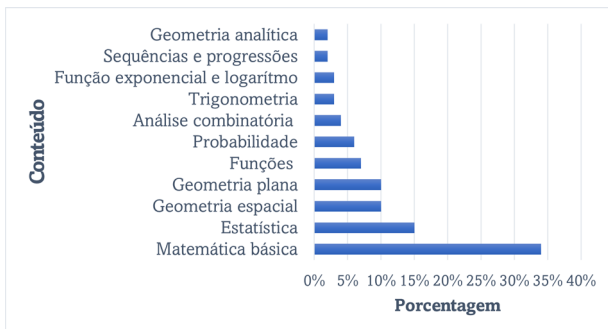
Desenvolvimento

O projeto Matemática Nota 1000 é uma iniciativa coordenada pela professora Suzana Maia Monteiro, do curso de Matemática da Fecil, que conta com a colaboração da professora Claudia Rebouças Lima Fernandes e seis bolsistas, sendo cinco deles voluntários. Este é um projeto que tem como principal instrumento de estudo a Matemática do Enem, cuja matriz de referência conta com cinco eixos cognitivos: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas. Na área da Matemática e suas tecnologias, são definidas sete competências, em que cada uma delas detêm, pelo menos, três habilidades necessárias para adquirir tal competência (Brasil, 2025).

As competências específicas na área de Matemática são: C1: Construir significados para os números naturais, inteiros, racionais e reais; C2: Utilizar o conhecimento geométrico para realizar a leitura e a representação da realidade e agir sobre ela; C3: Construir noções de grandezas e medidas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano; C4: Construir noções de variação de grandezas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano; C5: Modelar e resolver problemas que envolvem variáveis socioeconômicas ou técnico-científicas, usando representações algébricas; C6: Interpretar informações de natureza científica e social obtidas da leitura de gráficos e tabelas, realizando previsão de tendência, extrapolação, interpolação e interpretação; C7: Compreender o caráter aleatório e não determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculos de probabilidade para interpretar informações de variáveis apresentadas em uma distribuição estatística (Brasil, 2025).

Essa iniciativa busca trabalhar todas as competências em Matemática ao longo do ano. Para a efetiva realização do projeto Matemática Nota 1000 no Enem, foram seguidas três etapas: análise e elaboração de conteúdos, preparação dos bolsistas e realização do aulão presencial. Durante a fase de análise e elaboração de matérias, a professora coordenadora juntamente com os demais membros do projeto efetuaram um longo estudo das últimas avaliações de Matemática do Enem, iniciando no ano de 2019 e finalizando no ano de 2024, em que as questões da prova foram separadas por temas dentro da Matemática, sendo eles: matemática básica, estatística, combinatória e probabilidade, geometria plana, geometria espacial, funções, trigonometria, função exponencial e logaritmo, sequências e progressões e geometria analítica. O Gráfico 1 ilustra os resultados obtidos com o estudo realizado.

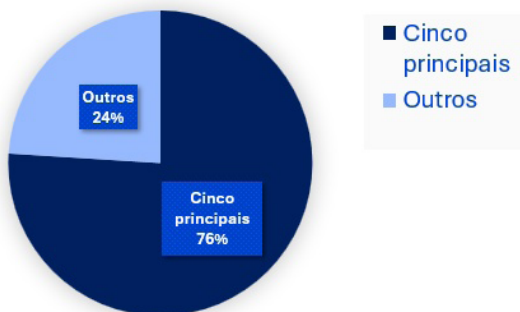
Gráfico 1 – Percentual por assunto nas provas de Matemática do Enem de 2019 a 2024



Fonte: Elaboração própria (2025).

Efetuada a divisão das questões, foi feita a contagem para a verificação de quais temas eram mais recorrentes em todas as avaliações. Com a finalização da identificação e ordenação desses temas, foi elaborado um plano de estudo anual, em que foram pensadas a execução e ordenação de cada aulão, alinhando os assuntos às competências destacadas. Um dos resultados bastante relevantes obtidos por meio destas foi a percepção de que mais de 75% das questões do Enem analisadas (de 2019 a 2024) concentravam-se em apenas cinco temas definidos como os mais recorrentes, sendo eles: matemática básica, estatística, combinatória e probabilidade (configurando um único tema), geometria plana, geometria espacial e funções. O Gráfico 2 demonstra o percentual que esses assuntos representam na avaliação.

Gráfico 2 – Representação percentual dos temas mais recorrentes nas provas de Matemática das edições 2019 a 2024 do Enem



Fonte: Elaboração própria (2025).

Finalizado o período de análise, iniciou-se a fase de elaboração de materiais, em que foi confeccionado o *slide* do primeiro evento com o tema matemática básica, bem como a primeira apostila de apoio contendo todas as questões de matemática básica selecionadas nas avaliações do Enem analisadas. Nesse aulão em questão, as competências selecionadas foram C1: Construir significados para os números naturais, inteiros, racionais e reais; e C4: Construir noções de variação de grandezas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano. Esta fase foi de suma importância para alinhar as expectativas do evento com o material a ser oferecido e foi possível que os estudantes do curso de licenciatura pudessem participar e se envolver ativamente dentro desse planejamento, contribuindo ainda mais na sua formação.

Além disso, também foi elaborado um perfil em uma rede social para a divulgação do projeto e de cada aulão e foi criado um *site* próprio, ilustrado nas Figuras 1 e 2, onde foram depositados todos os materiais digitais elaborados, *link* para inscrição em cada aulão e acesso rápido à rede social oficial

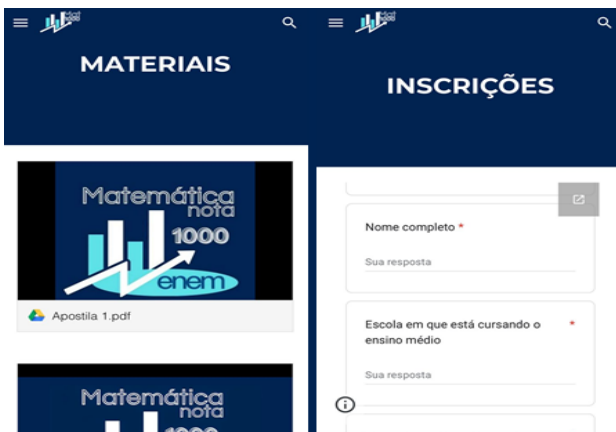
do Matemática Nota 1000 no Enem. Ao longo desse processo, muitos aprendizados foram desenvolvidos pelas professoras e alunos envolvidos, tanto na perspectiva de criação deste suporte quanto na administração e manuseio dele.

Figura 1 – Visão inicial do site Matemática Nota 1000 do Enem no computador



Fonte: Elaboração própria (2025).

Figura 2 – Visão referente à seção de materiais e inscrições no celular



Fonte: Elaboração própria (2025).

Após o período de confecção de materiais, foi iniciada a preparação dos estudantes para o primeiro aulão. Foram realizadas reuniões com os alunos Eliziane Holanda, Alex Lima, Eduarda Cunha, Guilherme Silva, Pedro Matias e Letícia Ferreira e com a professora colaboradora Claudia Lima, para debater sobre as questões a serem resolvidas no evento e a divisão das questões entre os membros, para que os estudantes pudessem se preparar previamente.

Todos os momentos descritos foram de imensa importância na aquisição de experiências enquanto professora coordenadora do projeto. Por se tratar de uma primeira experiência, trouxe muitos desafios e inúmeros aprendizados. Além disso, os alunos puderam ter a chance de estudar a Matemática do Enem profundamente, conteúdo esse que será de grande valia em sua caminhada docente.

Com o fim da fase de planejamentos e realizadas todas as reuniões para a organização prévia, a data do primeiro aulão foi definida para o dia 29 de março de 2025, às 13 horas, no auditório da Fecil; durante a semana de execução, foram realizadas visitas às quatro escolas de ensino médio da rede pública de Aracati para a divulgação do evento. As instituições visitadas foram a escola de ensino médio Barão do Aracati, a escola de ensino médio Beni Carvalho, a escola estadual de educação profissional Professora Elsa Maria Porto Costa Lima e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - *campus* Aracati. Durante o período de divulgação, em que a professora Suzana Maia, a professora Claudia Lima e o aluno Guilherme Silva estiveram em inúmeras salas de 3ª série, foi possível perceber o interesse dos alunos pela iniciativa, principalmente por se tratar de uma ação completamente gratuita.

Chegada a data de execução do primeiro aulão, alunos e professoras iniciaram o evento realizando um breve debate sobre a importância da avaliação do Enem, um pouco sobre

sua história e introdução sobre os conceitos matemáticos abordados durante o evento, com foco em temas da matemática básica, como operações com números inteiros e racionais, razão, proporção e escalas, assim como regra de três simples e composta. Este foi um momento extremamente rico de conhecimentos, em que os estudantes do curso de licenciatura puderam vivenciar a experiência da docência aliando teoria e prática em um contexto real. Eles estiveram lado a lado com os estudantes participantes, explicando conceitos importantes, tirando dúvidas e auxiliando na resolução de problemas.

Em seu relato sobre a participação no projeto Matemática Nota 1000 no Enem, a aluna voluntária do quarto semestre do curso de Matemática Letícia Ferreira fez o seguinte destaque:

[...] estar envolvida nos aulões me permitiu experimentar os desafios e as possibilidades do trabalho docente, contribuindo diretamente para a construção de uma postura mais engajada e comprometida com uma educação que, de fato, alcance a todos.

Ao ser questionada sobre sua opinião em relação à importância do projeto para a educação de Aracati, a aluna relatou que:

O projeto, de natureza social e inclusiva, tem um papel essencial na democratização do acesso ao conhecimento, especialmente para estudantes da rede pública, que, muitas vezes, não dispõem de recursos para frequentar cursinhos preparatórios. Ao acompanhar de perto a dedicação desses alunos e seus esforços para superar dificuldades, percebi o quanto uma iniciativa como essa pode impactar positivamente trajetórias de vida e abrir novas perspectivas.

Este relato descreve a percepção de uma licencianda em Matemática que, além de ser aluna do curso, também é uma nativa do litoral leste, moradora da cidade de Aracati, a qual é capaz de reconhecer a importância desta ação em um contexto

social e educacional de modo geral. É importante destacar também que, além de ser uma experiência rica para os alunos, é um momento de extrema importância na carreira docente de um professor universitário, pois traz consigo a responsabilidade não somente da organização de uma atividade de grande porte, como também de capacitação dos bolsistas envolvidos e de auxílio aos alunos de 3ª série da rede pública de Aracati, experiência essa nunca vivenciada anteriormente.

A aluna Eliziane Holanda, também bolsista do curso de Matemática, descreveu sua experiência como:

[...] extremamente relevante e enriquecedora para a minha formação inicial como futura professora. O projeto tem proporcionado a oportunidade de vivenciar e desenvolver habilidades de comunicação e didática.

A aluna, que atualmente cursa o segundo semestre, ainda fez o seguinte destaque:

O projeto também favorece o trabalho em equipe, e a interação com colegas de diferentes períodos do curso e a orientação da professora responsável possibilitam a troca de experiências, desde a elaboração dos materiais didáticos, organização dos eventos, definição e distribuição de tarefas entre os membros colaboradores do projeto até a execução dos aulões. Assim, a experiência vivenciada no Matemática Nota 1000 no Enem tem sido fundamental na minha formação e na vivência prática da docência, uma excelente oportunidade de crescimento acadêmico e pessoal.

A realização do primeiro aulão contou com a participação de alunos das quatro escolas destacadas anteriormente e alunos do curso de Matemática da Fecil; foi um momento de grande riqueza, em que muitos conhecimentos foram compartilhados, de modo que o plano de ação do ano foi dividido com os estudantes participantes.

Assim como ilustrado na Figura 3, em que constam registros do primeiro evento do projeto, este foi um momento de protagonismo dos estudantes bolsistas, que demonstraram desenvoltura e domínio nas questões abordadas, fruto de estudo realizado previamente. É essencial que o discente de licenciatura assuma uma postura ativa e protagonista em seu processo de formação, desenvolvendo autonomia, criticidade e responsabilidade diante dos saberes pedagógicos e das experiências práticas que vivencia ao longo do curso.

Esses momentos destacam as habilidades já desenvolvidas e evidenciam aquelas em que os estudantes precisaram de aprimoramento. Com o auxílio do professor coordenador do projeto, o aluno de licenciatura em Matemática pode ter os aprendizados da prática docente e os aprimoramentos necessários antes de efetivamente iniciar o exercício da profissão.

Figura 3 – Registros do primeiro aulão do projeto



Fonte: Acervo próprio (2025).

Este foi também um momento de avaliar as estratégias do planejamento adotado e verificar se o modelo imaginado foi aceito pelos alunos participantes, que, ao final do aulão, mostraram satisfação com relação à abordagem utilizada e destacaram surpresa ao perceberem que cerca de 75% da prova de Matemática do Enem se concentravam nos cinco principais tópicos destacados anteriormente (matemática básica, estatística combinatória e probabilidade, geometria plana, geometria analítica e funções), informação que foi obtida por meio das pesquisas anteriores e transmitida aos alunos durante a aula.

Ao final do primeiro evento, os alunos envolvidos destacaram boa avaliação ao evento; além disso, os bolsistas do curso de Matemática apontaram as contribuições advindas da participação do projeto e foi possível verificar que a experiência foi enriquecedora para ambos os públicos e igualmente importante para as professoras envolvidas no âmbito da experiência na docência universitária. Esta é também, sem dúvidas, uma demonstração prática da importância da extensão universitária no crescimento acadêmico e profissional dos estudantes do curso de licenciatura em Matemática.

Considerações finais

Diante de todas as experiências destacadas e de todo o processo que culminou na execução do primeiro evento do projeto Matemática Nota 1000 no Enem, pode-se verificar sua importância social e educacional para a comunidade escolar do Aracati, em especial alunos de 3ª série de ensino médio da rede pública, mas também suas contribuições na formação dos discentes do curso de Matemática da Fecl.

A execução deste projeto alia estudo, pesquisa e prática por meio da extensão universitária e proporciona ao estudante a aquisição e construção do seu conhecimento prático como

protagonista neste processo, vivenciando a licenciatura em um ambiente seguro de construção, em que conta com auxílio e orientação das professoras envolvidas na iniciativa. Por estes fatores, traz grandes benefícios em sua formação que serão de grande valia ao longo de sua caminhada profissional.

Para a realização dos próximos eventos, espera-se seguir o mesmo padrão, com a inserção de visitas periódicas às escolas de ensino médio da rede pública de Aracati, reafirmando a execução do projeto e alinhando expectativas entre a escola e a iniciativa. Dessa forma, busca-se adaptar cada vez mais o projeto bem como plano de ação para as necessidades dos estudantes aracatienses, visando a contribuir de forma cada vez mais ativa e efetiva nos estudos com relação à Matemática do Enem.

Além disso, outras atividades futuras devem ser incluídas no projeto, como realização de simulados para a fixação dos conhecimentos adquiridos e como instrumento avaliativo para os alunos envolvidos no projeto. Esta será uma forma de identificar as dúvidas ainda existentes e poder saná-las da melhor maneira, de modo a oferecer um estudo ainda mais detalhado.

De modo geral, o projeto tem mostrado potencial de crescimento tanto por suas contribuições para os participantes quanto para os alunos da licenciatura envolvidos e por se tratar de uma avaliação tão importante, em que a Matemática é extremamente representativa. É de suma importância a realização desta ação, oportunizando um curso preparatório que, muitas vezes, está fora do alcance dos alunos da região.

Referências

ARRUDA-BARBOSA, L.; SALES, M. C.; SOUZA, I. L. L.; GONDIM-SALES, A. F.; SILVA, G. C. N.; LIMA-JÚNIOR, M. M. Extensão como ferramenta de aproximação da universidade com o ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 316-327, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146465>. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. *Matriz de referência do ENEM*. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 29 jun. 2025.

CONCEIÇÃO, M. M.; SÁ, M. A. M.; MONICI, S. C. B. A importância do projeto de extensão e o impacto que ele tem no processo formativo dos estudantes universitários. *Revista Científica Acertte: Administração, Ciências Contábeis, Economia, Turismo, Tecnologia e Engenharia*, Jundiaí, v. 2, n. 3, e2365, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47820/acertte.v2i3.65>. Acesso em: 29 jun. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARTINS, R. E. M. W.; MARTINS FILHO, L. J.; SOUZA, A. R. B. Extensão universitária e formação docente: diálogos com a educação básica. *Revista de Educação*, Campinas, v. 26, p. 1-13, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5089>. Acesso em: 29 jun. 2025.

PRÁTICAS ENVOLVENDO O USO DO QUADRANTE NUM QUARTO DE CÍRCULO E DO CICLO TRIGONOMÉTRICO NO LABORATÓRIO DE ENSINO DE TRIGONOMETRIA DA UECE

Antonia Naiara de Sousa Batista

Antonia Bianca Braga de Oliveira

Taynara Bittencourt Amaral

Introdução

O Laboratório de Ensino da Matemática (LEM), de acordo com Pereira e Vasconcelos (2015), é um local no qual se podem realizar experiências fazendo uso de recursos didáticos. Além disso, pode ser considerado como:

[...] um espaço físico para realizar atividades que favoreçam experiências utilizando muitos aparatos educacionais, como jogos, recursos tecnológicos (calculadoras, computadores, etc.) e materiais manipulativos (Pereira; Vasconcelos, 2015, p. 12).

Considerando esse cenário, o curso de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Ceará (Uece) possui, dentre as suas disciplinas, aquelas voltadas de maneira geral para a matemática pura, a matemática aplicada e a educação matemática. Em relação a esta última, temos o Laboratório de Ensino de Trigonometria (LET), que se configura para além de uma disciplina, sendo considerado um espaço de formação docente no qual os discentes passam a desenvolver e incorporar o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Segundo Pinheiro (2022, p. 4):

[...] o Laboratório de Ensino de Trigonometria (LET) tem sua contribuição ímpar nesse processo de formação, consolidando-se em resultados de produção escrita, material e valores docentes com sensibilização a práticas de laboratório para a educação básica.

Ou seja, por meio das experiências práticas realizadas nesse espaço, o discente desenvolve outras habilidades formativas, como a escrita, a criatividade na produção de materiais e as estratégias para o ensino de trigonometria.

De acordo com Pereira, Batista e Oliveira (2021), o LET pode ser um espaço para explorar além dos conhecimentos trigonométricos e incorporar recursos advindos da história da matemática e da tecnologia para mobilizar tais saberes. Por isso, neste capítulo abordamos o uso de um instrumento matemático utilizado no século XVII, destinado para a navegação, chamado de Quadrante no quarto de círculo, bem como um material manipulativo, que se configura como um conjunto composto por um ciclo trigonométrico e três triângulos.

Este estudo emergiu da ideia de articular a bolsa de extensão e de iniciação científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) com o LET, incorporando, assim, recursos que já eram estudados pelas bolsistas, promovendo a vivência de novas experiências no ensino de Matemática e na prática, bem como possibilitando aos discentes do curso de licenciatura em Matemática da Uece, *campus* Itaperi, o acesso a materiais históricos, como o Quadrante num quarto de círculo e/ou materiais manipuláveis, como o ciclo trigonométrico.

Assim, este capítulo tem como intuito apresentar duas práticas envolvendo o Quadrante num quarto de círculo e o ciclo trigonométrico desenvolvidas na disciplina de LET no semestre 2025.1 na Uece, *campus* Itaperi, com vistas a mobilizar

as razões trigonométricas no triângulo retângulo. O estudo se encontra dividido em cinco partes, a introdução, uma explanação sobre a disciplina de LET, uma apresentação dos recursos citados anteriormente, uma descrição de sua aplicação e, por fim, conclusões a respeito das contribuições dessas práticas.

A disciplina de LET no curso de licenciatura em Matemática da Uece

O curso de licenciatura em Matemática da Uece, *campus* Fortaleza, teve sua oferta inicial em 1990 como uma licenciatura plena em Matemática, com duração de oito semestres. Ao longo dos anos, o curso passou por mudanças que culminaram no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2018. Nele as disciplinas estão distribuídas em nove semestres e em cinco núcleos, sendo eles: Fundamentos da Matemática; Matemática Pura; Didático-Pedagógico e Educação Matemática; Matemática Aplicada; e, por fim, Prática como Componente Curricular.

Dando ênfase ao núcleo Didático-Pedagógico e Educação Matemática, estão presentes as disciplinas referentes à prática de ensino e aos estágios supervisionados, entre as quais, o LET. No PPC, cada disciplina se apresenta acompanhada do conteúdo programático, objetivos, bibliografia, dentre outras características. Assim, a disciplina de LET tem como intuito que esse discente tenha, ao final do semestre, a capacidade de:

- Desenvolver uma visão crítica na escolha e na utilização de recursos adequados ao ensino-aprendizagem de conteúdos de trigonometria;
- Reconhecer no laboratório de trigonometria um complemento metodológico para auxílio a conteúdos de trigonometria plana e esférica da educação básica;
- Refletir sobre sua concepção de ensino de trigonometria na educação básica, comparando-a com as de outros alunos;
- Possuir autonomia para criar o seu próprio

laboratório de matemática, construindo materiais didáticos de baixo custo; • Elaborar atividades aliadas ao uso de material manipulável para o ensino de conceitos de trigonometria; • Entender o uso de material concreto nas aulas de Matemática como um facilitador para alunos que apresentem dificuldades e como uma alternativa para se construir matemática em sala de aula (Ceará, 2018, p. 83).

De acordo com o PPC, essa disciplina busca estimular uma visão crítica dos discentes mediante o uso de recursos em sala de aula, além de promover um olhar voltado para a produção desses materiais junto aos laboratórios, de modo que possam ser vinculados à educação básica. Assim, dentre essas perspectivas, está a elaboração de atividades envolvendo esses materiais manipuláveis que podem auxiliar os futuros professores em seus planejamentos.

Essa disciplina possui carga horária de 34 horas-aula, equivalentes a dois créditos, sendo ministrada no segundo semestre e tendo como pré-requisitos as disciplinas Conjuntos e Funções e Geometria Plana. Na ementa constam os conteúdos que devem ser ministrados, como:

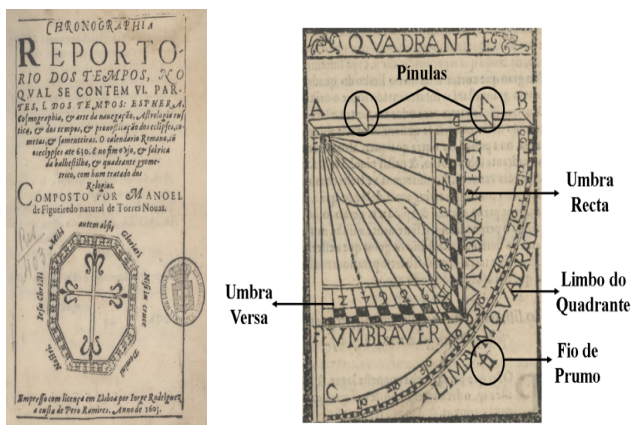
O papel do laboratório no ensino e na aprendizagem de conceitos de trigonometria. Teoria e prática de conteúdos trigonométricos para a educação básica. Confecção de materiais didáticos manipuláveis e desenvolvimento de propostas de atividades para o ensino básico. Planejamento e realização de uma experiência prática com o uso de materiais concretos no ensino básico (Ceará, 2018, p. 83).

Assim, com base no detalhamento desses conteúdos, o professor da disciplina organiza-a em dois momentos: conteúdo programático; e práticas que os discentes devem elaborar e apresentar fazendo uso de algum recurso didático. Além disso, o primeiro contato com materiais manipulativos é visto nesse laboratório, dessa forma é necessário proporcionar exemplos de como seria a execução da prática.

Conhecendo o Quadrante num quarto de círculo e o ciclo trigonométrico

O instrumento Quadrante num quarto de círculo está inserido no tratado *Chronographia, Reportorio dos Tempos...* (Figura 1), escrito por Manoel de Figueiredo (1568 – c. 1625) e publicado em 1603, na cidade de Lisboa. Esse aparato dispõe de quatro elementos, sendo eles: o limbo do Quadrante, fixado com a escala angular de 0° a 90° ; na parte superior, são postas as pínulas para visualização; no vértice E, pode-se observar o fio de prumo, que trabalha a estabilidade do instrumento; e, por fim, as escalas lineares *Umbra Recta* e *Umbra Versa*, que são divididas em 12 partes iguais e estão localizadas no quadrado inscrito do instrumento (Figura 1).

Figura 1 – *Chronographia, Reportorio dos Tempos...* e Quadrante num quarto de círculo



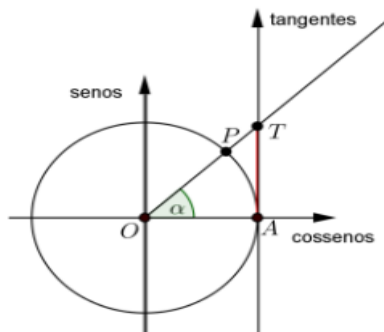
Fonte: Adaptada de Figueiredo (1603).

Segundo Figueiredo (1603), o instrumento era confeccionado de latão e pode ser utilizado na navegação e na agrimensura, ou seja, possui dupla função e o nome varia de acordo com o seu uso, apresentado no capítulo III, intitulado “Da fabrica do Quadrante”. Desse modo, quando é utilizado na agrimensura, é chamado de Quadrante geométrico, no qual é utilizado à semelhança de triângulos, através das escalas lineares (*Umbra Recta* e *Umbra Versa*), para medir distâncias acessíveis e inacessíveis. Já quando diz respeito à navegação, é denominado de Quadrante num quarto de círculo, pois destina-se a medir a altura (distância angular) do astro em relação à linha do horizonte.

Além disso, o autor afirma que “Não há nenhuma dificuldade na fabricação do Quadrante [...]” (Figueiredo, 1603, fl. 268). Entretanto, não existe a presença de medidas para a sua construção, desse modo vale ressaltar que o tratado não é um manual “Faça você mesmo”. Apesar de Figueiredo (1603) não dizer as dimensões do instrumento, foi possível fazer uma reconstrução do aparato com 17 cm de raio e 1,5 cm de espessura.

Em relação ao segundo material utilizado na prática, podemos chamar de Ciclo ou Circunferência Trigonométrica, que se refere a uma circunferência orientada, de centro na origem do sistema cartesiano ortogonal, que possui raio unitário (Costa, 2016). O eixo horizontal (eixo x), denominado de abscissa, e o eixo vertical (eixo y), conhecido por ordenada, dividem essa circunferência em quatro partes iguais, chamadas de quadrantes, que são fundamentais para a determinação dos sinais e valores das funções trigonométricas ao longo do ciclo.

Figura 2 – Razões trigonométricas



Fonte: Costa (2016, p. 41).

Os conceitos de razões trigonométricas na circunferência, como seno, cosseno e tangente (Figura 2), podem ser estendidos para qualquer número real α . Nesse contexto, conforme Costa (2016), definem-se o seno e o cosseno de um ângulo α , com $0 \leq \alpha \leq 2\pi$, considerando a posição de um ponto P correspondente a α sobre a circunferência, desse modo: $\text{sen}(\alpha)$ = ordenada de P ; $\text{cos}(\alpha)$ = abscissa de P .

Assim, se P é um ponto do ciclo trigonométrico, pode-se escrever como: $P = (\cos(\alpha), \text{sen}(\alpha))$. Esse conceito possibilita sua utilização além de ângulos agudos. O procedimento pode ser aplicado novamente quando o ponto P se encontra nos demais quadrantes do ciclo trigonométrico, permitindo ampliar a definição de seno e cosseno para ângulos de qualquer medida.

Por meio das propriedades simétricas da circunferência, estabelecer relações entre as medidas do seno e cosseno de arcos de diferentes quadrantes torna-se possível ao tomar como referência os valores correspondentes ao primeiro

quadrante. A relação da tangente de um número real α pode ser estabelecida ao acrescentar ao ciclo trigonométrico um terceiro eixo, chamado eixo das tangentes, obtido ao tangenciar o ciclo no ponto $A(1,0)$. A medida algébrica do segmento $\overline{AT}$ é a tangente do arco de α .

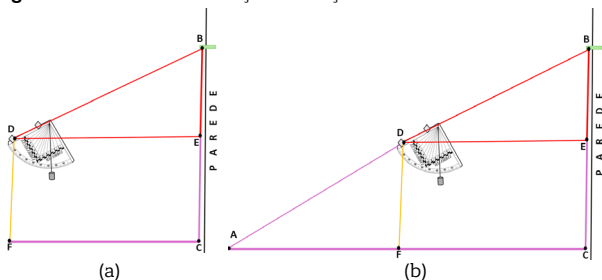
Desenvolvendo práticas para o estudo dos conceitos trigonométricos

A primeira prática foi intitulada “Desvendando o desconhecido com o quadrante de Figueiredo”, que teve como objetivo promover um ambiente de experimentação envolvendo conhecimentos trigonométricos e históricos por meio da aplicação do instrumento matemático histórico denominado Quadrante num quarto círculo.

A prática consistiu em quatro momentos: 1) Contextualização histórica do instrumento; 2) Aplicação do Quadrante num quarto de círculo para a medição de um astro no céu; 3) Aplicação do artefato para a medição da altura de uma parede; e 4) Discussão sobre o conhecimento trigonométrico envolvido.

No momento 1, fez-se uso do tópico anterior para melhor familiarizar os discentes com o instrumento, suas peças e o modo de uso. No momento 2, realizado na Uece, no *campus* do Itaperi, procedeu-se à medição da altura angular de algum astro, no caso, a estrela Sirius, fazendo uso dos aplicativos SkyMap e/ou Stellarium, mapa de estrelas, para localizá-las no céu. No momento 3, solicitou-se que os discentes, com o instrumento em mãos, encontrassem a altura de uma parede fazendo uso de um conhecimento trigonométrico. A partir das mensurações e dos desenhos contendo o espaço da medição realizados pelos discentes, começaram-se a manifestar as primeiras impressões do cálculo envolvendo razões trigonométricas no triângulo retângulo, como se pode ver na Figura 3.

Figura 3 – Maneiras de esboçar a medição



Fonte: Elaborada pelas autoras (2025).

Note que o segmento $\overline{DF}$ na Figura 3(a) simboliza a altura da pessoa. Vamos supor que o ângulo no qual o fio de prumo parou é 25° e que a distância da pessoa até a parede é de 150 cm. Essa medida é igual ao segmento $\overline{FC}$ por propriedades geométricas. Observe que é no ponto D que ocorre a visualização, então o ângulo encontrado no Quadrante num quarto de círculo é, na verdade, igual ao ângulo de visualização que compreende o espaço $\overline{BE}$, portanto, se os alunos considerarem apenas o triângulo $\triangle BDE$, terão só uma parte da medida da parede, dessa forma sabe-se que:

$$Tg \theta = \frac{\text{Cateto oposto}}{\text{Cateto adjacente}} \quad (1)$$

Como 150 cm é o nosso cateto adjacente, $Tg 25^\circ = 0,466$ e o cateto oposto é o que queremos medir, ou seja, o segmento $\overline{BE}$, substituído em (1), temos:

$$tg 25^\circ = \frac{\overline{BE}}{150 \text{ cm}} \quad \overline{BE} = 0,466 \times 150 \text{ cm}$$

Dessa forma, $\overline{BE} = 69,9$ cm. Diante do que foi descrito anteriormente, já se sabe que não temos a medida completa da parede E; nesse caso, precisamos somar a altura da pessoa. Vamos supor que o indivíduo tenha 166 cm, que é o nosso $\overline{DE}$, com isso tem-se:

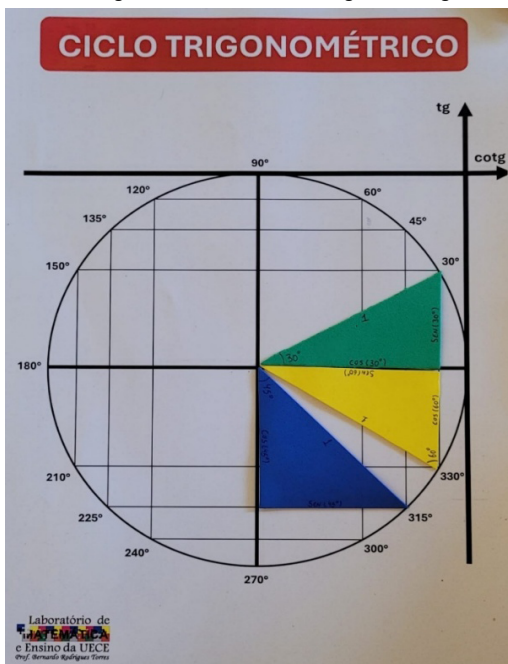
$$\overline{BD} = \overline{DE} + \overline{BE} = 166 + 69,9 = 235,9 \text{ cm}$$

Assim, nessa prática se mobilizou o conceito de seno e cosseno no triângulo retângulo implicitamente, mas, ao final, chegou-se à formalização do conceito de tangente, que, no caso, foi objeto de estudo no momento 4. É importante destacar que, se tomarmos como exemplo a situação da Figura 3(b), o conceito de tangente também será mobilizado, e como o ângulo $B^{\wedge}DE$ é igual ao $B^{\wedge}AC$, pois são ângulos alternos internos, então, aplicando os dados em (1), irá se obter a altura da parede inteira diretamente.

A segunda prática foi intitulada “Descobrimos relações com diferentes triângulos no ciclo trigonométrico”, que teve como objetivo mobilizar diferentes conhecimentos matemáticos na relação entre os triângulos retângulos e o ciclo trigonométrico para a determinação das razões trigonométricas (seno, cosseno e tangente) dos ângulos notáveis.

A prática consistiu em três momentos: 1) A construção do quadro com os valores do seno, cosseno e tangente de 30° ; 2) A construção do quadro com os valores do seno, cosseno e tangente de 45° ; e 3) A construção do quadro com os valores do seno, cosseno e tangente de 60° , todos por meio do ciclo trigonométrico e de três triângulos com ângulos de 30° , 45° e 60° , respectivamente (Figura 4).

Figura 4 – Ciclo trigonométrico e os três triângulos retângulos distintos



Fonte: Elaboração própria (2025).

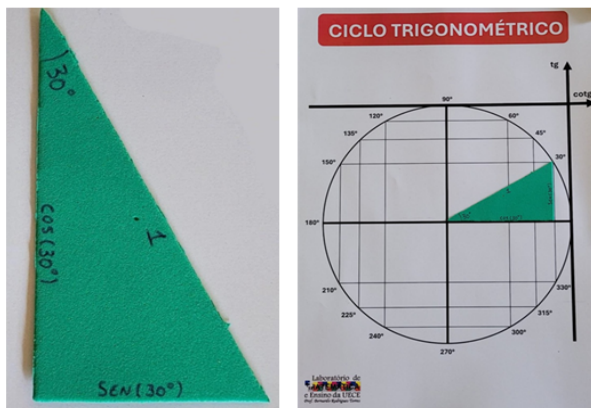
Para aplicar a prática, o professor deve com antecedência imprimir o ciclo trigonométrico (Folha A3) para entregar a cada grupo inicialmente. Além disso, devem ser disponibilizados três triângulos para cada equipe, que contenham as seguintes medidas: a) triângulo verde com os catetos medindo 10,5 e 6 cm e a hipotenusa 12 cm (referente ao ângulo de 30°); b) triângulo azul com os catetos medindo 8,5 cm e a hipotenusa 12 cm (referente ao ângulo de 45°); e c) triângulo amarelo com

os catetos medindo 10,5 e 6 cm e a hipotenusa 12 cm (referente ao ângulo de 60°).

Por motivo de espaço, apenas será explicado o momento 1, que é voltado para o ângulo de 30° . Nesse momento, os alunos utilizarão o triângulo verde manipulando-o no ciclo trigonométrico (Figura 5) e deduzirão os valores do seno, cosseno e tangente do ângulo de 30° . Dessa forma, o professor deve propor questionamentos que induzam os alunos a construírem as relações trigonométricas, por exemplo:

- Por quais caminhos podemos encontrar o seno de 30° ?
- Que conhecimentos podemos mobilizar para descobrir o cosseno de 30° ?
- Articulando os conceitos que usamos para encontrar o seno de 30° e o cosseno de 30° , como seria possível descobrir a tangente de 30° ?

Figura 5 – Triângulo I no ciclo trigonométrico



Fonte: Elaboração própria (2025).

Para determinar o valor do seno de 30° utilizando o ciclo trigonométrico, sem introduzir formalmente o conceito de seno como “cateto oposto sobre hipotenusa”, o valor pode ser obtido por meio de uma abordagem visual e geométrica. Inicialmente é importante reconhecer que o triângulo verde está inserido no ciclo trigonométrico e que o lado maior do triângulo, ou seja, a hipotenusa, corresponde ao raio unitário do círculo.

Dessa forma, os discentes poderão observar que o lado vertical do triângulo, que representa a altura formada em relação ao ângulo de 30° , pode ter sua projeção no eixo y. No entanto, é necessário que o professor instigue os estudantes a desenvolverem um raciocínio lógico e geométrico, pois, para descobrir a altura desse triângulo, basta lembrar que, completando-o com outro triângulo desse tipo, temos um triângulo equilátero de lado 1. Por essa razão, o lado vertical oposto ao ângulo de 30° sempre será metade do comprimento da hipotenusa, ou seja, 0,5 ou $\frac{1}{2}$.

Dessa forma, os discentes poderão concluir que a projeção no eixo y é correspondente ao seno de 30° , apenas utilizando um raciocínio visual e geométrico, sem depender da definição formal de seno. No entanto, a partir dessa relação, os discentes perceberão que o seno de 30° é obtido pela razão entre o lado oposto (altura) e a hipotenusa, ou seja, o conceito de seno como “cateto oposto sobre hipotenusa” surge:

$$\begin{aligned}\operatorname{sen} 30^\circ &= \frac{1}{2} = \frac{1}{2} \\ \operatorname{sen} 30^\circ &= \frac{\text{cateto oposto}}{\text{hipotenusa}}\end{aligned}$$

O valor do cosseno de 30° pode ser determinado a partir da mobilização do triângulo e do ciclo trigonométrico fornecidos, assim é possível guiar os alunos a um raciocínio geométrico, sem utilizar a definição formal de cosseno como “cateto adja-

cente sobre a hipotenusa”. Basta lembrar primeiramente que o triângulo verde está inscrito no círculo trigonométrico, cujo raio é definido como 1. Após isso, os alunos poderão observar que o lado horizontal do triângulo corresponde à projeção do ponto no eixo x, que será o cateto adjacente à medida do lado do triângulo retângulo, que é o cateto adjacente ao ângulo de 30° .

Baseando-se nas propriedades geométricas do triângulo escaleno (90° , 60° e 30°), os alunos podem deduzir que o lado horizontal tem comprimento igual a $\frac{\sqrt{3}}{2}$ utilizando o Teorema de Pitágoras, ou seja, determinaremos que a hipotenusa desse triângulo seja $a = 1$ e b o cateto oposto medindo $1/2$. Como sabemos o valor de a e b , substituiremos na fórmula para encontrar o cateto adjacente c . Dessa forma:

$$\begin{aligned} a^2 &= b^2 + c^2 \rightarrow 1^2 = \left(\frac{1}{2}\right)^2 + c^2 \rightarrow 1 = \frac{1}{4} + c^2 \rightarrow 1 - \frac{1}{4} = c^2 \rightarrow \\ &\rightarrow \frac{3}{4} = c^2 \rightarrow \sqrt{\frac{3}{4}} = c \rightarrow \frac{\sqrt{3}}{2} = c \end{aligned}$$

Portanto, a medida de comprimento para a projeção sobre o eixo x é $\frac{\sqrt{3}}{2}$ e consequentemente o cosseno de 30° é $\frac{\sqrt{3}}{2}$.

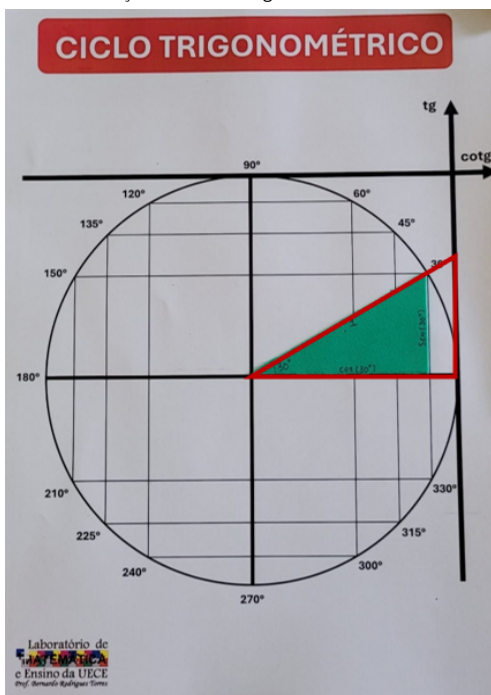
O lado horizontal do triângulo corresponde à projeção do ponto sobre o eixo x, ou seja, esse lado é o cateto adjacente ao ângulo de 30° . Como a hipotenusa tem comprimento 1, podemos deduzir:

$$\begin{aligned} \cos 30^\circ &= \frac{\frac{\sqrt{3}}{2}}{1} = \frac{\sqrt{3}}{2} \\ \cos 30^\circ &= \frac{\text{cateto adjacente}}{\text{hipotenusa}} \end{aligned}$$

Dessa forma, os alunos já deverão ter percebido que as relações trigonométricas são as razões entre os lados do triângulo retângulo. Assim, falta apenas a razão entre os catetos

para determinar o valor da tangente de 30° utilizando o triângulo verde novamente e o ciclo trigonométrico fornecidos. Para isso, vamos seguir outro tipo de raciocínio geométrico, no caso, a semelhança de triângulos. Partindo das medidas conhecidas dos catetos do triângulo verde, pense em um triângulo retângulo maior que tenha um dos seus catetos medindo igual ao raio e o outro cateto interceptando o eixo da tangente (Figura 6).

Figura 6 – Semelhança entre os triângulos verde e vermelho



Fonte: Elaboração própria (2026).

Assim, temos que $\frac{1}{\frac{2}{x}} = \frac{\frac{\sqrt{3}}{2}}{1}$, logo $x = \frac{1}{\sqrt{3}}$, racionalizando, tem-se: $\frac{\sqrt{3}}{3}$.

Mediando os discentes por esse caminho, eles poderão concluir que a tangente de 30° é dada pela divisão da altura pela base, resultando em:

$$\tan 30^\circ = \frac{\frac{1}{2}}{\frac{\sqrt{3}}{2}} = \frac{\sqrt{3}}{3}$$

$$\tan 30^\circ = \frac{\text{cateto oposto}}{\text{cateto adjacente}}$$

Ao final, o professor pode solicitar que os grupos compartilhem suas conclusões registradas. Para o cálculo do seno, cosseno e tangente de 45° e 60° , pode-se realizar o mesmo procedimento.

Considerações finais

Atividades envolvendo materiais manipulativos são importantes para promover o trabalho em grupo, de modo que o discente consiga partir da própria experiência até a formalização do conhecimento adquirido por meio dela. Para isso, a prática “Desvendando o desconhecido com o quadrante de Figueiredo” se pautou nos aspectos históricos do tratado, mais especificamente do Quadrante num quarto de círculo em articulação com uma situação real para se medir a altura de uma parede. Desse modo, outras atividades estão sendo produzidas e aperfeiçoadas, com vista a futuramente serem implementadas em outros espaços voltados para o ensino.

A prática “Desvendando relações com diferentes triângulos no ciclo trigonométrico” demonstra como a utilização

de materiais manipulativos pode favorecer a compreensão das razões trigonométricas por meio da articulação entre o ciclo trigonométrico e triângulos retângulos. A atividade proporcionou aos discentes uma construção ativa das razões trigonométricas a partir de uma abordagem visual e exploratória, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades como a argumentação, o raciocínio lógico e a autonomia na aprendizagem.

Assim, vimos na elaboração e na aplicação dessas práticas a oportunidade de vivenciar experiências que articulassem a extensão, a iniciação científica e o LET, de modo a possibilitar o ensino de conhecimentos trigonométricos de maneira mais prática e ativa fazendo uso de recursos históricos e manipulativos que podem ser construídos pelos discentes em outras formações.

Referências

CEARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso*. Fortaleza: Uece, 2018.

COSTA, C. L. *A utilização do Laboratório de Matemática para o ensino e aprendizagem de Trigonometria no 2º ano do ensino médio*. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Matemática, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

FIGUEIREDO, M. *Chronographia Reportorio dos tempos, no qual se contem VI. partes, f. dos tempos: esphera, cosmographia, e arte da navegação, astrologia rustica, e dos tempos, e pronosticação dos eclipses, cometas, e sementeiras. O calendario Romano, com os eclipses ate 630. E no fim o uso, a fabrica da balhestilha, e quadrante gyometrico, com hum tratado dos relogios*. Lisboa: [s. n.], 1603.

PEREIRA, A. C. C.; BATISTA, A. N. S.; OLIVEIRA, G. P. Novas configurações do Laboratório de Ensino de Trigonometria a partir da incorporação da tecnologia articulada à história da Matemática. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 1-19, 2021. DOI: 10.26843/rencima.v12n4a38. Acesso em: 10 jan. 2026.

PEREIRA, A. C. C.; VASCONCELOS, C. B. Construindo uma proposta pedagógica por meio de materiais manipulativos: apresentando a fatoração algébrica estudada no LABMATEN/Uece. In: PEREIRA, A. C. C. (org.). *Educação matemática no Ceará: os caminhos trilhados e as perspectivas*. Fortaleza: Uece, 2015. p. 10-30.

PINHEIRO, A. C. M. Prefácio. In: OLIVEIRA, F. W. S.; OLIVEIRA, G. P.; PEREIRA, A. C. C. (org.). *Práticas laboratoriais para o ensino de Trigonometria: sob o olhar de licenciandos em Matemática*. Formiga: Uniesmero, 2022. p. 4-5.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)

*Francisco Laercio Pereira Braga
Sarah Bezerra Luna Varela Machado*

Introdução

Contextualização, desafio e objetivo

Este relato teve por objetivo compartilhar uma experiência docente no processo de elaboração de atividade avaliativa na disciplina Estratégia Organizacional do curso de Administração da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Essa experiência foi vivida por este autor entre novembro de 2024 e fevereiro de 2025, referente ao semestre 2024.2. O autor possui mais de 14 anos de experiência na docência como professor substituto e assumiu a função de professor efetivo nesta universidade em novembro de 2024, quando participou do programa de mentoria de acompanhamento de professores ingressantes. Deve-se salientar que esta foi a primeira vez, em toda a sua trajetória docente, que o autor teve a oportunidade de trocar conhecimento com professores da área da Pedagogia, o que lhe permitiu desconstruir-se para recomeçar na docência.

Nesse contexto, ao assumir a disciplina Estratégia Organizacional, o autor teve como principal preocupação levar para sala de aula a discussão e reflexão sobre uma das propostas defendidas por Paulo Freire, segundo a qual ensinar não é apenas o ato de transferir conteúdo, mas sim criar um ambiente de

possibilidades para a construção e repasse de conhecimento (Freire, 2011). Para isso, fez-se necessário, por um lado, que o professor se mantivesse aberto, com postura dialógica e indagadora e, ao mesmo tempo, curioso com relação à participação dos estudantes, sempre com uma postura de escuta atenta (Freire, 2011). Por outro lado, o professor e autor deste relato precisou refletir com criticidade e rigorosidade sobre a sua própria prática em sala de aula (Freire, 2011).

A disciplina Estratégia Organizacional, conforme exposto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de bacharelado em Administração, embora tenha um caráter teórico, abre espaço para reflexões e práticas aplicáveis à vida cotidiana profissional, evidenciando possibilidades de atividades com características de ação. Essa disciplina, em seu programa institucional, aborda administração estratégica, pensamento estratégico e ambiente organizacional, objetivando analisar componentes estratégicos, vantagem competitiva, além do processo e implementação do planejamento estratégico empresarial. Com base nessa abordagem, surgiu a proposta de fomentar o protagonismo dos estudantes, inserindo-os como planejadores de propostas de instrumentos de avaliação fundamentados no conteúdo explorado em sala de aula, estimulando uma aprendizagem ativa e conectada à realidade do mercado.

Desde o primeiro contato com a turma, o autor buscou implementar práticas pedagógicas inovadoras no componente curricular Estratégia Organizacional. Durante o processo de escuta ativa dos estudantes, identificou-se uma crítica consistente ao modelo tradicional de avaliação, caracterizado por provas objetivas e subjetivas que abrangiam múltiplos capítulos dos materiais didáticos. Os discentes questionavam a eficácia desse formato avaliativo, argumentando que não refletia adequadamente a construção do conhecimento. Isso corrobora a ideia de que o modelo de avaliação tradicional está

cedendo espaço para novos métodos de ensino, inserindo o estudante no próprio processo de aprendizagem.

Nessa disciplina, pensou-se então em aplicar um processo de avaliação da aprendizagem diferenciado, contextualizado e reflexivo diante da realidade dos estudantes. Esses, por sua vez, foram avaliados por meio de um processo contínuo de investigação e orientação que visou a diagnosticar os caminhos percorridos no processo de aprendizagem para subsidiar as decisões pedagógicas (Luckesi, 2011).

Essa ideia do ensino contextualizado e reflexivo considera que o estudante somente aprende praticando e refletindo sobre modos diferentes de fazer as ações, pressupondo o comprometimento com base nos seus saberes (Zen, 2023). Dessa maneira, a prática pedagógica contextualizada ganha espaço ante o modelo tradicional, aquele relacionado à repetição e à memorização, descontextualizado das habilidades dos estudantes (Ecco; Gelhardt, 2022).

Na elaboração do planejamento estratégico da metodologia da disciplina, o estudante foi colocado na posição de destaque, como protagonista, em que ele pudesse trazer vivências profissionais para dentro de sala de aula, enquanto o professor passa a assumir uma figura de facilitador/mediador, participativo e estimulador (Noro, 2016). A relevância da proposta se fundamenta no fato de que atividades próximas das aspirações profissionais dos estudantes geram maior engajamento no processo de aprendizagem (Costa, 2011).

O presente relato está dividido em quatro seções. A primeira é esta consideração inicial. A segunda seção é o percurso metodológico, com todos os passos necessários para a apresentação da proposta avaliativa. Na seção seguinte, apresentam-se os principais resultados e discussões das propostas avaliativas. Por fim, na última seção, tem-se as considerações finais deste relato docente.

Descrição do planejamento metodológico

Este relato se fundamentou na pesquisa-ação, uma vez que esta contribui para o desenvolvimento de soluções inovadoras e dinâmicas e estimula a colaboração, dando maior relevância e aplicabilidade prática à experiência dos participantes (Leite; Lemos, 2021). Essa abordagem metodológica, baseada na construção participativa, amplia o conhecimento e fortalece habilidades e competências para mudanças efetivas, tanto na educação quanto nas ciências sociais. Além disso, envolveu os participantes em um processo contínuo de coleta de dados, análise, reflexão, aprendizado, ação e avaliação, favorecendo a investigação de questões práticas e a criação de soluções dinâmicas nas propostas avaliativas da disciplina Estratégia Organizacional (Cassol-Silva; Mentges, 2023; Leite; Lemos, 2021).

Dessa maneira, para colocar o estudante como protagonista em sala, todos tiveram que assumir papéis-chave no processo. O desenvolvimento da proposta de atividade avaliativa da disciplina Estratégia Organizacional do curso de Administração, semestre 2024.1 do turno da noite, foi baseado na elaboração de uma matriz SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats*) – conhecida também como matriz FOFA (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças) –, referente à sala de aula (Kearns, 1992).

A elaboração e compreensão da matriz é crucial para o planejamento estratégico das propostas a serem criadas, uma vez que utiliza técnicas de *brainstorming* para ajudar na construção e debate dos elementos – pontos fortes e oportunidades – que compõem a matriz e para facilitar a avaliação dos fatores alinhados com os objetivos do projeto (Ghaleb, 2024; Nazarko et al., 2015; Zheng, 2024).

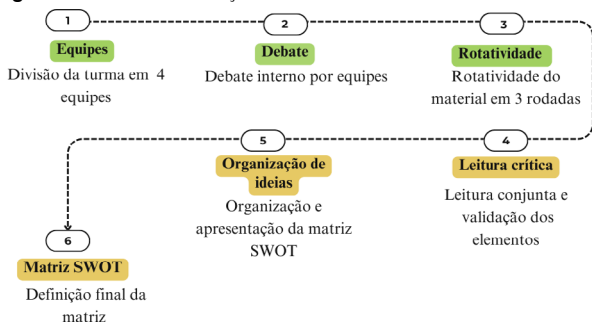
O processo da elaboração da matriz envolveu a organização da turma em quatro grupos, ficando cada grupo

responsável por uma das dimensões (Forças, Oportunidades, Fraquezas ou Ameaças), com o objetivo de criar habilidades na elaboração da matriz e da proposta de avaliação (Figura 1). Cada grupo teve 10 minutos para debater e indicar os recursos de cada dimensão matricial. Em seguida, ocorreu uma rotatividade do material criado por cada equipe, fazendo com que a equipe avaliasse e debatesse o que foi indicado pela equipe anterior. O rodízio aconteceu até que todos tivessem ciência do que cada equipe tinha criado e pudessem, assim, sugerir modificação ou exclusão. Ao final, cada dimensão foi lida pelo professor, em que se questionou sobre a concordância ou não dos aspectos selecionados.

Com a matriz final definida, deu-se início à etapa de elaboração da proposta avaliativa de estratégias criativas e aplicáveis, de modo que envolvessem diferentes atores (estudantes, empresários, sociedade civil, etc.) relevantes no processo de tomada de decisão. Para essa etapa, as equipes de estudantes tiveram duas semanas para a organização extrassala da proposta, que deveriam apresentar no horário da aula.

De modo geral, todo o percurso metodológico da disciplina Estratégia Organizacional, correspondendo a uma carga horária de 68 horas, envolveu cinco fases. A primeira foi a exposição dialogada de todo o conteúdo necessário e importante para a compreensão dos conceitos, evolução e aplicação de administração estratégica e estratégia organizacional, totalizando, ao final, 40 horas-aula.

Figura 1 – Processo de criação da matriz SWOT referente à sala de aula



Fonte: Elaboração própria (2025).

Das 40 horas-aula da disciplina, 60% da carga horária foram desenvolvidas em sala de aula com acompanhamento grupal, proporcionando direcionamentos pedagógicos e orientações metodológicas, enquanto os 40% restantes foram realizados como atividades extraclasse.

Essa etapa proporcionou a aplicação prática dos conteúdos teóricos estabelecidos no programa da disciplina do PPC do curso de Administração. Além disso, permitiu que os estudantes desenvolvessem competências no processo de construção e implementação de estratégias de avaliação inovadoras para a disciplina, substituindo o modelo tradicional de avaliação previamente criticado. Esse processo avaliativo seguiu a ideia de Luckesi (2011), em que foi preciso investigar e orientar, por meio de um diagnóstico, os caminhos escolhidos pelos estudantes durante todo o processo de construção da atividade avaliativa.

Os critérios avaliativos das atividades foram apresentados previamente a todos os estudantes, distribuindo-se da seguinte forma: 60% da nota corresponderam ao material

escrito do planejamento estratégico da proposta avaliativa; 20% referiram-se à apresentação para os demais colegas, considerando criatividade expositiva e domínio conceitual do tema; e 20% relacionaram-se à viabilidade de desenvolvimento da atividade no período estabelecido de 16 horas-aula.

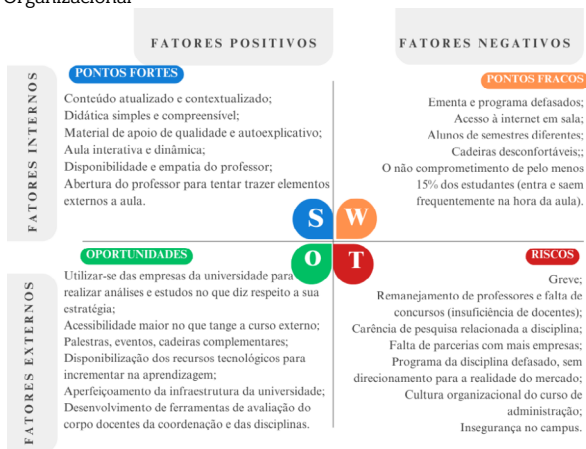
Descrição da experiência de ensino: aluno protagonista

A primeira etapa do processo de construção de uma proposta avaliativa – também considerado a primeira fase no processo de elaboração e implementação de um planejamento estratégico – para a disciplina Estratégia Organizacional foi a realização do *brainstorming* com os estudantes divididos em quatro grupos. Inicialmente se revisaram os conceitos de matriz SWOT e suas dimensões para melhor entendimento, contudo foi possível perceber confusão na indicação e separação entre alguns elementos da matriz. Por mais que essa etapa da atividade tenha sido planejada previamente, foi fundamental a realização de ajustes para que os estudantes pudessem compreender e aprender (Zen, 2019).

Os grupos tiveram 10 minutos para essa fase e, em seguida, ocorreu a primeira rotação das equipes para averiguarem o que os colegas haviam elaborado, podendo indicar erros ou realizar correções. Essa rotação ocorreu mais três vezes, finalizando quando todas as equipes tivessem total conhecimento das contribuições das demais. Ao final, todos os aspectos das quatro dimensões foram lidos em conjunto, até a concordância final em relação à matriz SWOT (Figura 2). A opção pela rotatividade foi importante para ressaltar que a atividade sozinha não produziria conhecimento, o que demandaria interação entre os membros das equipes e com aspectos do mundo exterior (Zen, 2019).

Os resultados mostram que os estudantes conseguiram indicar diversas potencialidades internas que contribuem para uma experiência de aprendizado mais enriquecedora. Entre os recursos listados, pode-se citar o conteúdo das aulas, considerado atualizado e contextualizado, o que permite que os estudantes tenham contato com informações relevantes e alinhadas ao mercado. A didática simples e compreensível também foi colocada como força, pois facilita a compreensão dos temas abordados. Além disso, o material de apoio de qualidade e autoexplicativo adotado nas aulas expositivas complementa o processo de ensino. Por fim, houve ainda a interatividade das aulas e a abertura do professor para trazer elementos externos ao conteúdo.

Figura 2 – Matriz SWOT referente à sala de aula da disciplina Estratégia Organizacional



Fonte: Elaboração própria (2025).

Apesar dessas forças identificadas, os grupos conseguiram apresentar a existência de algumas limitações internas que comprometem a dinâmica da sala de aula. A ementa e o programa da disciplina apresentam defasagem, não atendendo plenamente às exigências do mercado atual, sendo essa a maior reclamação da turma. O problema do acesso limitado à internet em sala dificulta a integração de recursos digitais, como exibição de vídeos de internet. Outra fraqueza é a heterogeneidade da turma, uma vez que há presença de alunos de semestres distintos, e isso pode gerar discrepâncias nos níveis de conhecimento, dificultando a abordagem homogênea do conteúdo. Além disso, o desconforto causado pelas cadeiras compromete o bem-estar dos estudantes.

Há diversas oportunidades externas que podem ser aproveitadas para potencializar a dinâmica em sala de aula. A universidade oferece acesso a empresas que podem servir como objeto de análise e estudo de estratégias organizacionais. Os grupos colocaram a possibilidade de participação em eventos, como cursos, palestras e disciplinas complementares. A disponibilização de recursos tecnológicos também permite a integração de novas ferramentas de aprendizado.

O ambiente externo, entretanto, apresentou algumas ameaças que precisam ser gerenciadas para garantir a continuidade das atividades. A possibilidade de greves e a falta de concursos públicos geram remanejamentos de professores e uma insuficiência de docentes, o que impacta diretamente na qualidade do ensino. Há uma carência de pesquisas relacionadas à disciplina, o que limita a produção de conhecimento. A falta de parcerias com empresas dificulta a aplicação prática do conteúdo abordado. Além disso, a insegurança no *campus* torna o ambiente menos propício para o aprendizado.

As propostas de avaliação alternativa

Uma das propostas elaboradas e apresentadas consistiu na prestação de treinamento a microempreendedores do *campus* do Itaperi, com foco em planejamento estratégico. A atividade envolvia a compreensão das necessidades dos empreendedores, a seleção de prioridades e a aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula para oferecer soluções práticas. Essa abordagem não apenas fomentou a aplicação da teoria à realidade empresarial, mas também estimulou a empatia e a capacidade de escuta dos alunos.

Outro grupo optou por desenvolver uma cartilha informativa com orientações lúdicas sobre planejamento estratégico para os microempreendedores. Essa atividade incentivou a capacidade de síntese e o desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis, além de contemplar a validação do material junto aos empreendedores.

Duas propostas distintas trouxeram a ideia de *podcasts* como ferramenta educacional. A primeira focou na elaboração de um *podcast* temático sobre conteúdos programáticos da disciplina, com debate de estudo de caso, promovendo trabalho em equipe, criatividade e habilidades comunicativas. Já a segunda proposta expandiu o formato para áudio e vídeo, integrando teoria e prática e desenvolvendo habilidades estratégicas, além de coletar *feedbacks* para aprimoramento contínuo.

A peça temática de tomada de decisão foi outra sugestão criativa. Os estudantes criaram cenários empresariais desafiadores para representar situações estratégicas, trabalhando a capacidade de decisões imediatas, colaboração em equipe e argumentação teórica e prática.

Por fim, foi sugerido um *podcast* de entrevistas com representantes empresariais atuantes na área de administração estratégica. Essa atividade exigiu mapeamento de entrevista-

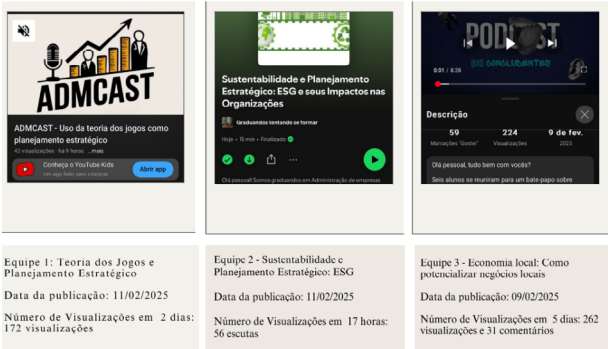
dos, organização de roteiros de perguntas e desenvolvimento de raciocínio rápido para interações eficazes. A proposta trouxe uma conexão enriquecedora entre o conteúdo abordado em sala e as experiências do mundo empresarial.

O conjunto das propostas apresentadas evidencia o engajamento e a capacidade criativa dos estudantes, além de refletir uma perspectiva inovadora de avaliação, em que teoria e prática são integradas de forma dinâmica e colaborativa. Nessa etapa, os estudantes mostram habilidades e competências essenciais para o desenvolvimento da atividade que envolvem decisões futuras dos profissionais da área de Administração, uma vez que foi possível ver a evolução das habilidades dos estudantes.

As propostas foram avaliadas, tanto a parte escrita quanto a parte de apresentação, e cada grupo obteve sua nota da primeira avaliação do semestre. Em seguida, o professor, na posição de facilitador e mediador, observou quais das atividades eram factíveis de serem desenvolvidas no curto prazo de 16 horas-aula usando o mínimo de recursos disponíveis. Dessa maneira, apenas duas das sete propostas foram elencadas como possíveis a serem replicadas pelas equipes, a saber: I) *podcast* (áudio) temático; e II) cartilha informativa de orientações.

Um dia antes da data agendada para a apresentação das equipes, três equipes enviaram os endereços eletrônicos dos *podcasts* (Figura 3). O primeiro grupo tratou sobre a teoria dos jogos como instrumento estratégico, registrando, em dois dias de publicação, 172 visualizações no YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=Z0s9KDwVESI&t=61s>). A segunda equipe utilizou a plataforma de *streaming* Spotify e apresentou a temática sustentabilidade e planejamento estratégico nas organizações (<https://youtu.be/Vcbx3ICSAAM?si=G-pG-k42OxG3ootu>).

Figura 3 – Podcasts postados pelos estudantes



Fonte: Elaboração própria (2025).

A quarta equipe trabalhou na criação e publicação de uma cartilha sobre *marketing* digital como estratégia competitiva de microempreendedores atuantes no *campus* do Itaperi. Essa cartilha, segundo integrantes, foi pensada de modo a ser objetiva, sem muito conteúdo e com cores vivas para atrair a atenção dos empreendedores que haviam recebido a cartilha (Figura 4). No caso dessa equipe, os estudantes selecionaram dois microempreendedores e apresentaram a cartilha com a solicitação de *feedbacks*. Assim, obtiveram relatos de elogios pela linguagem simples, com dicas fáceis e práticas. Essa equipe ainda trouxe um diferencial, inseriu um QR Code, por meio do qual é possível ter acesso a uma página teórica de definições sobre estratégia organizacional e *marketing*.

Figura 4 – Cartilha de marketing digital



Fonte: Elaboração própria (2025).

Em seguida, a equipe cinco trabalhou com a elaboração e criação de uma cartilha tutorial sobre a matriz SWOT, trazendo elementos teóricos simples, curtos, com separação bem definida de cada uma das dimensões que formam a matriz. De acordo com a equipe, a apresentação lúdica com imagens e linguajar fácil aproximou a ideia dos microempreendedores que foram abordados (Figura 5). Ao final da cartilha, a equipe inseriu uma imagem da matriz SWOT, de modo a estimular o empresário a praticar usando a própria cartilha.

A equipe seis trabalhou uma versão de cartilha focada na ideia de orientações financeiras aos microempreendedores do *campus* do Itaperi da Uece. A cartilha seguiu uma ideia próxima de um pequeno manual de condutas, mas bem direcionado à realidade prática dos empresários locais, deixando

evidente a importância de um bom controle e organização das contas do estabelecimento. Em termos estéticos, a equipe teve a preocupação com conteúdo e tamanho de fontes das frases e trouxe imagens lúdicas para atrair a atenção dos microempreendedores selecionados para a abordagem educativa.

Figura 5 – Cartilha abordando ensinamentos da matriz SWOT



Fonte: Elaboração própria (2025).

Por fim, a equipe sete trabalhou uma cartilha direcionada ao conhecimento da ferramenta Canva e sua aplicabilidade. Diferentemente das demais equipes, essa cartilha foi elaborada na ideia de manual de instruções, com conteúdo mais denso

e uma linguagem mais técnica. Para pessoas que possuem conhecimento do assunto, a cartilha atende bem ao seu propósito, contudo, na aplicação com microempreendedores, perde adequação, pois os membros relataram que no início os empresários não compreenderam bem o assunto e a ideia que estava sendo repassada. Isso acontece quando o texto não é pensado para públicos específicos, o que distanciou o resultado do que era esperado pelos integrantes.

Algumas reflexões e a reconstrução da prática

Ao avaliar as apresentações das equipes, foi possível observar o cuidado que tiveram na organização do roteiro de diálogos, o cuidado técnico na criação do *podcast*, a coerência dos assuntos com a temática defendida, o nível de interesse entre os integrantes das equipes e a descrição das informações na apresentação do áudio. No que diz respeito às cartilhas, foi observada principalmente a didática escolhida para conversar com microempresários atuantes na Uece, ou seja, formatação do texto, conteúdo simples, cores escolhidas, necessidade ou não de imagens ilustrativas.

Outra reflexão importante do processo avaliativo foi a escolha assertiva de colocar o estudante em uma posição de destaque dentro da sala de aula, o que apresentou resultados satisfatórios. As críticas apontando a necessidade de ajustes para os próximos semestres foram válidas, compreendendo o contexto de aplicação, sendo essa ação introduzida por um professor recém-ingressante na Uece, em 2024, que iniciou suas atividades um mês após o começo do semestre.

Apesar do distanciamento da turma ao final do semestre – alegando cansaço devido a todas as provas e trabalhos que estavam ocorrendo ao mesmo tempo –, foi dado um *feedback* no último encontro do semestre. Nesse momento, evidenciou-se a

satisfação dos estudantes com as atividades realizadas, além de sugestões para futuros trabalhos docentes. Nesse processo, não deixei de aproveitar a oportunidade para transformar a disciplina em um verdadeiro laboratório, proporcionando uma abordagem mais direcionada e contextualizada à realidade dos estudantes do curso de Administração, com atividades próximas das aspirações profissionais (Costa, 2011).

Ademais, a abordagem adotada na disciplina Estratégia Organizacional, pesquisa-ação, dialoga diretamente com a perspectiva *freireana* de ensino como um ato de construção coletiva do conhecimento e solução inovadora e participativa em ambiente de conhecimento acadêmico e conhecimentos práticos tácitos (Freire, 2011). Esse conhecimento tácito torna-se importante nessa etapa de aprendizagem, porque envolve elementos intrínsecos às habilidades individuais, dado que é mais difícil de ser formalizado ou comunicado (Takeuchi; Nonaka, 2008).

Em vez de uma transmissão unilateral de conteúdos (modelo tradicional), busquei criar um ambiente participativo, incentivando o protagonismo dos estudantes no desenvolvimento das atividades avaliativas inseridas na ideia contextualizada e reflexiva (Zen, 2023). Isso reforça a ideia apresentada por Takeuchi e Nonaka (2008), em que o conhecimento é potencializado em ambientes de compartilhamento de ideias e experiências anteriores (positivas ou negativas).

Assim, essa opção metodológica se alinhou à pesquisa-ação, o que valorizou a reflexão e a prática crítica ao modelo tradicional de avaliação. Além disso, foi possibilitado que os alunos aplicassem conceitos estratégicos de forma ativa e engajadora no processo de aprendizagem (Costa, 2011). É nesse momento que se consolida a edificação do conhecimento, com as fases de socialização, externalização e combinação (Takeuchi; Nonaka, 2008).

Os retornos críticos recebidos pelos estudantes ao longo do processo de criação e elaboração da atividade são cruciais para a reconstrução ou reformulação em futuras disciplinas, em que a ideia do planejamento metodológico deve ser mais explicada para os estudantes – de forma didática e pedagógica – a fim de evitar dúvidas ou confusão na elaboração das propostas.

Considerações finais

Este manuscrito atingiu seu objetivo ao compartilhar a experiência docente do autor na elaboração de atividades avaliativas criativas e lúdicas na disciplina de Estratégia Organizacional do curso de Administração da Uece. Os resultados obtidos permitiram avaliar a aplicabilidade do conteúdo trabalhado em sala, ao proporcionar aos estudantes a responsabilidade de criar, por meio de pesquisa e diálogo em grupo, um projeto de atividade avaliativa para a disciplina.

Na primeira etapa, os projetos continham todos os elementos essenciais para um planejamento estratégico alinhado ao conteúdo apresentado. Na segunda fase, os estudantes executaram as propostas escolhidas (*podcasts* e cartilhas), considerando sua viabilidade em termos de tempo e recursos. Os resultados demonstraram criatividade, refletida na produção de *podcasts* e na elaboração de cartilhas informativas sobre temas como teoria dos jogos, sustentabilidade, economia local, matriz SWOT, aspectos financeiros, instrumento Canva e estratégias de *marketing*.

Entre as principais limitações do processo, destaca-se o tempo reduzido para um desenvolvimento mais adequado da atividade, além do desafio de lidar com turmas dispersas, compostas por estudantes de diferentes semestres que, por serem profissionais atuantes no mercado, possuíam rotinas variadas.

Além disso, a estratégia adotada em sala era inovadora em relação às abordagens tradicionalmente utilizadas por outros professores da disciplina.

Como sugestão para futuras experiências docentes, recomenda-se adaptar a estratégia às realidades específicas dos estudantes, valorizando seus conhecimentos prévios e integrando-os ao contexto da sala de aula, tornando o aprendizado mais significativo e aplicável.

Referências

CASSOL-SILVA, C. C.; MENTGES, M. J. A pesquisa-ação como agente transformador na área da educação. *Eventos Pedagógicos*, Sinop, v. 14, n. 1, p. 54-69, 2023.

COSTA, R. S. The protagonists of the learning by assessing process in the European Higher Education Area. *The Students*, [S. l.], p. 339-346, 2011.

ECCO, I.; GELHARDT, G. H. (org.). *Contextualização e aprendizagem significativa: proposição de estratégias didático-metodológicas*. Rio Grande do Sul: EdUFAPES, 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GHALEB, B. D. S. The importance of using SWOT analysis in business success. *International Journal of Asian Business and Management*, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 557-564, 2024.

KEARNS, K. P. From comparative advantage to damage control: Clarifying strategic issues using swot analysis. *Nonprofit Management & Leaderships*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 3-22, 1992.

LEITE, A. L.; LEMOS, D. C. Utilização da pesquisa-ação no campo das Ciências Sociais Aplicadas. *Revista Eletrônica de Administração*, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 64-91, 2022.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, C. A. B.; CRODA, J. P.; QUADROS, D. A. Pesquisa-ação e o fortalecimento comunitário. *Serviço Social em Revista*, Londrina, v. 27, n. 2, p. 340-361, 2024.

NAZARKO, J.; EJDYS, J.; HALICKA, K.; MAGRUK, A.; NAZARKO, Ł.; SKOREK, A. *Enhancement of SWOT Analysis in the Context of Technology Foresight*. [S. n.], 2015.

NORO, L. R. A. A importância da aula. *Revista da Abeno*, Brasília, DF, v. 15, n. 4, p. 91-99, 2016.

TAKEUCHI, H.; NONAKA, I. *Gestão do conhecimento*. São Paulo: Bookman, 2008.

ZEN, G. C. Intervenção docente: por um ensino contextualizado e reflexivo. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, e14121, 2023.

ZHENG, H. The Strategic Decision-Making Analysis for a Semiconductor Company - Based on SWOT Model. *Advances in Economics, Management and Political Sciences*, [S. l.], v. 97, p. 188-192, 2024.

OFICINA DE TEATRO COMO MÉTODO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Francisco Hercílio de Brito Filho

Mariana Aguiar Alcântara de Brito

Adriana Teixeira Bastos

Introdução

A universidade, no seu sentido mais amplo, constitui-se como um lugar de formação cultural e humana e traz como missão promover e difundir conhecimentos e fomentar múltiplas formas de ver o mundo. O intuito da universidade é servir de instrumento para a transformação e a integração social entre povos e nações, comprometendo-se com o ideário social de justiça, equidade e paz (Santos, 2010). O processo de ensino e de aprendizagem nesse contexto requer, dentre outros saberes, planejamento, manejo didático e avaliação coerente ao longo deste trajeto. Esse processo é dialético e retroalimenta toda a construção e renovação de saberes dos atores envolvidos nesse fazer.

O foco do ensino superior recai sobre os interesses e maior protagonismo dos estudantes, posto se tratar de uma educação voltada para adultos, que requer uma metodologia voltada para a experiência, para as motivações e para a temporalidade presentes (Moscovici, 2001). Para isso, o uso de metodologias ativas é um caminho assertivo no processo de aprendizagem.

O presente capítulo reforça a importância da discussão e do compartilhamento de estratégias metodológicas e de avaliação no ensino superior, bem como pela utilização de técnicas

de teatralização como recurso de aprendizagem num curso de Administração e ainda por sua aplicação em contexto de interiorização do ensino.

Assim, o objetivo deste texto é apresentar um relato de experiência de uma atividade avaliativa com base no dispositivo metodológico da oficina de teatro com alunos da disciplina de Filosofia e Ética do curso de Administração da Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Canindé (Fecisc) durante o semestre letivo de 2024.1.

Trata-se de um estudo de perfil qualitativo, descritivo, do tipo relato de experiência, fruto de uma observação participante, na prática, como professor facilitador de uma oficina de teatro, tendo os mitos gregos como temática. Os estudantes são desafiados e incentivados a produzirem uma oficina de teatro sobre um mito grego relacionando-o à contemporaneidade. Esta tem o intuito de proporcionar a vivência do tema, tanto pelos estudantes-intérpretes quanto pelo público que a assiste (demais estudantes), através das interpretações, cenografias, figurinos e sentidos táteis, sonoros e visuais atribuídos ao mito apresentado.

Os mitos propostos foram Antígona, Pandora, Prometeu Acorrentado, Narciso e Sísifo, que foram distribuídos entre as equipes para os devidos processos de produção teatral. Tais mitos possuem relevante sentido para a formação de um estudante de Administração, posto que tratam de temas relacionados à ética, valores, justiça, trabalho, imagem, dentre outras questões.

Por se tratar de um trabalho de relato de experiência, não houve necessidade de envio para o Comitê de Ética. Apesar da importância da validação ética dos projetos de pesquisa com seres humanos, as Resoluções da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) nº 466/2012 e 510/2016 preveem algumas exceções, como em atividades acadêmicas de cursos de graduação ou pós-graduação que não apresentem fins cien-

tíficos; construção de equipamentos, metodologias de ensino ou outros, desde que não sejam avaliados por participantes; autorrelatos de experiência do pesquisador, não envolvendo terceiros ou participantes de pesquisa; programas de monitoria ou outros campos de estágio (Brasil, 2012, 2016).

A escolha desse caso se justifica pela importância da discussão e do compartilhamento de estratégias metodológicas e de avaliação no ensino superior, bem como pela utilização de técnicas de teatralização como recurso de aprendizagem num curso de Administração e ainda por sua aplicação em contexto de interiorização do ensino.

Desenvolvimento

A busca por metodologias de ensino que promovam uma aprendizagem significativa, participativa e engajadora sempre foi objeto de interesse de educadores, pedagogos, psicólogos e demais profissionais da educação. Nos últimos tempos, essa temática tem ganhado destaque no cenário da educação superior. Entre as estratégias inovadoras, podem ser citadas a aprendizagem baseada em problemas (PBL), a aprendizagem baseada em projetos (ABP), a sala de aula invertida, a *gamificação*, o ensino híbrido, o estudo de caso, a dramatização, dentre outras. As técnicas de dramatização que nos interessam mais especificamente neste capítulo são entendidas como o emprego de elementos teatrais no contexto pedagógico, com o intuito de estimular a participação ativa dos estudantes, desenvolver habilidades interpessoais e promover maior retenção dos conteúdos.

A dramatização pode encontrar uma de suas fundamentações teóricas nas concepções construtivistas da aprendizagem, que valorizam a experiência, a interação e a reflexão como pilares do processo educativo. Vygotsky (1978) afirma que o desenvolvimento cognitivo é resultado das interações sociais e

culturais nas quais o sujeito está inserido. A dramatização, ao criar ambientes simbólicos e simulados, permite, portanto, que os estudantes vivenciem situações complexas, promovendo a construção de significados mais profundos e contextualizados dos conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula.

Diesel, Baldez e Martins (2017) afirmam que, na metodologia ativa, o aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem e o professor tem o papel de mediador e ativador desse processo. Os autores apontam a autonomia, a reflexão, a inovação, o trabalho em equipe e a problematização da realidade social como princípios basilares da metodologia ativa. Esses princípios dialogam com a concepção de Medeiros (2014), que destaca o potencial da metodologia ativa na aproximação do aluno com a sua realidade, tomando os problemas sociais e contextuais como desafios para encontrar soluções por meio de processos mentais complexos, como análise, síntese, dedução e generalização da situação-problema. Por outro lado, o professor assume postura investigativa e crítica de sua própria prática pedagógica, posicionando-se como orientador e curador na seleção da diversidade de informações disponíveis e na atenção e orientação aos estudantes, que são o centro do processo.

Freire (1996), por sua vez, destaca a importância da pedagogia dialógica, que reconhece o estudante como sujeito do processo de aprendizagem. As técnicas de dramatização, nesse sentido, aproximam-se da proposta *freireana* ao favorecer o protagonismo do estudante, a escuta ativa e a problematização e contextualização da realidade. Segundo este autor, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua construção” (Freire, 1996, p. 47).

Boal (2009), ao desenvolver o Teatro do Oprimido enquanto método teatral e pedagógico que busca a transformação social através da arte, busca apresentar o teatro como um meio de transformação social, no qual o espectador se torna

também ator e agente de mudança. Embora a proposta de Boal (2009) esteja fortemente ligada ao campo político e social, seus princípios podem ser aplicados ao contexto educacional como estratégia para estimular a empatia, a crítica e o engajamento. A dramatização permite ao estudante explorar diferentes perspectivas e experimentar papéis diversos, promovendo o desenvolvimento de competências como a comunicação, a cooperação e o pensamento crítico, podendo, dessa forma, ser aplicada em diversos contextos pedagógicos, com a utilização de distintos conteúdos e programas.

É necessário ressaltar, entretanto, que o uso da dramatização requer um planejamento pedagógico adequado. Conforme Libâneo (2013), o professor deve ser mediador do processo de aprendizagem, e isso implica a escolha antecipada, programada e consciente de estratégias que favoreçam a aprendizagem ativa. A dramatização não deve ser reduzida a uma atividade meramente lúdica ou de diversão, mas deve ser incorporada como prática pedagógica intencional, alinhada aos objetivos educacionais do programa da disciplina e ao perfil dos estudantes do curso.

Dessa maneira, a dramatização se apresenta como uma metodologia oportuna, eficaz e coerente com os desafios do ensino superior contemporâneo. Ao proporcionar vivências interativas, engajadas e contextualizadas, ela amplia o repertório e a visão de mundo dos estudantes, estimulando a aprendizagem significativa e contribuindo para a formação de profissionais críticos, éticos e sensíveis às complexidades da prática e da dinâmica social.

Metodologias ativas são abordagens pedagógicas centradas no estudante, que buscam a participação ativa e o engajamento deles no processo de aprendizado. Diferentemente das metodologias tradicionais, em que o professor é o principal transmissor de conhecimento, nas metodologias ativas o

educando assume um papel central e ativo na construção do seu próprio aprendizado. Isso é alcançado através de técnicas como a dramatização, a teatralização, as oficinas de trabalho, dentre outras, que visam a promover habilidades críticas, analíticas e de resolução de problemas (Anastasiou, 2003).

As metodologias ativas incentivam os discentes a serem protagonistas do seu aprendizado, interagindo de forma colaborativa, aplicando o conhecimento em contextos práticos e refletindo sobre suas experiências (Debauld, 2020).

Pelo ângulo da profissionalidade da docência, as possibilidades metodológicas devem vir balizadas de intencionalidade, no tocante aos objetivos de aprendizagem que se pretende alcançar, de flexibilidade, frente à análise das possibilidades, das limitações do processo de aprendizagem e das características do perfil discente, e pela variedade de formas e estratégias metodológicas, visando a atender às diversidades e às singularidades dos aprendizes (Maciel *et al.*, 2022).

As práticas avaliativas são componentes fundamentais nesse processo e dizem respeito ao valor dado à trajetória acadêmica do aluno e ao desenvolvimento de suas competências. A avaliação tem finalidade formativa e diagnóstica, devendo estar relacionada aos objetivos de aprendizagem e ao perfil do egresso a ser desenvolvido. Além disso, serve para subsidiar *feedbacks* aos alunos e funciona como uma bússola na tomada de decisão docente acerca das estratégias de ensino, retroalimentando dialeticamente o processo de aprendizagem (Maciel *et al.*, 2022).

O caso aqui descrito é fruto de uma experiência pedagógica vivenciada no contexto do eixo Mentoria do Programa Pedagogia Universitária da Universidade Estadual do Ceará (Uece) (turma 2) e focou numa atividade avaliativa, proposta durante o semestre letivo de 2024.1, na disciplina de Filosofia e Ética do curso de Administração da Fecisc, situada no município cearense de Canindé.

A atividade proposta foi a produção de uma oficina de teatro visando à interpretação cênica de mitos gregos e sua relação com a contemporaneidade. Essa atividade compôs a Nota Parcial de Conhecimento 2 (NPC2) da disciplina em questão. A atividade estava relacionada principalmente às unidades 1 e 2: Fundamentos filosóficos e Mitologia e ciência, presentes no plano de ensino da disciplina, cujos conteúdos versavam sobre mitologia pessoal, mitologia organizacional, mitos e ciência.

Os mitos propostos para serem trabalhados pelos estudantes neste caso foram Antígona, Pandora, Prometeu Acorrentado, Narciso e Sísifo. Estes mitos foram distribuídos, por sorteio, entre as equipes para os devidos processos de produção teatral. É importante destacar que tais mitos possuem relevante sentido para a formação de um estudante de Administração, posto que tratam de temas relacionados à ética, valores, justiça, trabalho, imagem, dentre outras questões.

O objetivo de aprendizagem foi proporcionar ao estudante apropriar-se do sentido dos mitos gregos enquanto base da construção do pensamento ocidental e compreender o seu alcance no pensamento e no modo de agir contemporâneos. A atividade foi realizada em equipes de quatro a seis estudantes, que foram orientados ao longo das aulas, na medida em que avançavam na tarefa.

Como critérios avaliativos, foram considerados o nível de fidelidade da apresentação quanto ao conteúdo do mito original, o nível de qualidade interpretativa da apresentação, no que se refere aos aspectos filosóficos, psicológicos e sociológicos do mito, e o nível das relações entre o mito com os aspectos da contemporaneidade.

A produção da oficina de teatro demandou cuidados preliminares importantes: 1º passo: escolha e distribuição dos mitos gregos entre as equipes; 2º passo: definição das cenas abordadas para uma compreensão lógica e educativa de todo o mito;

3º passo: dividir a sequência das cenas, considerando a versão original do mito e a sua abordagem contemporânea; 4º passo: definição dos estudantes-intérpretes e de seus respectivos personagens; 5º passo: elaboração e definição de cada cena; e 6º passo: escolha de figurinos, textos, cenários, músicas, danças e interpretações para que a mensagem seja passada ao público.

Considerações finais

O objetivo de aprendizagem da metodologia adotada foi proporcionar ao estudante apropriar-se do sentido dos mitos gregos enquanto base da construção do pensamento ocidental e compreender o seu alcance no pensamento e no modo de agir contemporâneos. Todo o processo foi orientado pelo professor, que também teve a função de manter a ordem, o respeito e a ética entre os estudantes, considerando que eles não são atores e atrizes profissionais. Também é necessário considerar a existência de uma linha tênue entre a informação respeitosa e a crítica vulgar e julgadora, que não é o intuito desta experiência.

Na aplicação da metodologia ativa da dramatização ou teatralização, fez-se necessário primeiramente sensibilizar e envolver o estudante para a aceitação da tarefa, considerando que se caracteriza como uma pesquisa sobre o tema, mas também como um desafio de produção artística e interpretação cênica que envolve a introjeção das características, dos sentimentos e da personalidade dos personagens, para transmitir emoções ao público. O público, durante a vivência, envolveu-se com a temática da peça e entrou no universo cênico apresentado e representado pelos estudantes-intérpretes. Para que isso pudesse acontecer, o estudante-intérprete teve que acreditar ser o personagem que representa, precisando sentir a dor, a raiva, o medo, a angústia, o preconceito, etc. que seu personagem sentia.

Alguns estudantes apresentaram uma certa inquietação e, ao serem questionados sobre a situação, argumentaram não saber interpretar, sendo necessário que o docente investisse um tempo na criação e disseminação de um ambiente favorável, respeitoso e receptivo para o desenvolvimento adequado do trabalho e que todos se colocassem mutuamente como parceiros dos colegas e das equipes no processo de orientação e de produção das peças teatrais.

Embora essa questão não tenha gerado desconforto significativo, recomenda-se, para as próximas turmas, para efeito de redução de eventuais níveis de tensão dos estudantes ao conhecerem o teor artístico da atividade avaliativa, que seja enfatizado o caráter de aprendizagem do processo, a partir da compreensão do sentido dos mitos gregos, e que a capacidade artística de interpretação cênica dos discentes não seja objeto prioritário de avaliação desta atividade.

Concluída a fase das produções, os alunos apresentaram as suas peças teatrais para a turma, ao mesmo tempo que assistiram às apresentações dos demais colegas. No momento da apresentação, foi possível identificar o envolvimento da turma com a atividade solicitada.

A realização da oficina de teatro produziu um duplo efeito nos estudantes que se engajaram na atividade: a apropriação do enredo e da simbologia do mito original e a possibilidade de autocompreensão e compreensão da contemporaneidade a partir de seu sentido.

Com a aplicação desta metodologia, conclui-se que o uso da oficina de teatro como dispositivo metodológico e avaliativo corrobora a formação do estudante, no tocante ao desenvolvimento de reflexões filosóficas e críticas acerca do mundo do trabalho, em consonância com o projeto político-pedagógico do curso e com as diretrizes curriculares nacionais.

Ao analisar os depoimentos dos estudantes, após as apresentações, observou-se que a abordagem técnica da teatralização no ensino superior surtiu o efeito desejado, impactando todos os envolvidos, docente e estudantes, despertando neles um maior engajamento na disciplina, fazendo com que refletissem sobre o seu papel na sociedade e sobre sua visão de mundo e de homem, visões fundamentais para o exercício de seu ofício futuro como administradores.

A teatralização ajuda a colocar o estudante no lugar central do processo de aprendizagem. Cada apresentação é única, repleta de significado, de doação pessoal, e propicia ao discente um sentido pleno da disciplina em questão, favorecendo o seu aprendizado. A dramatização facilita a compreensão de mundos, políticas, pensamentos, religiões, culturas diferentes da sua, de forma precisa e rápida, desperta o senso crítico e reflexivo do discente, permitindo-lhe que exercite a criticidade e explore melhor seus sentimentos, sua capacidade de interação e integração social, além da ampliação de suas competências.

Os resultados favoráveis experimentados no caso descrito neste capítulo não são suficientes para que se conclua que o recurso da dramatização em sala de aula seja recomendável, de forma generalizável, para todas as disciplinas, em todos os cursos superiores. Trata-se, portanto, de resultados muito específicos, de uma realidade igualmente específica. Recomenda-se que experiências similares, em disciplinas de outras áreas do saber, utilizem o recurso da dramatização como possibilidade metodológica de aprendizagem dos estudantes. Outras pesquisas, portanto, são recomendáveis para dar mais robustez aos resultados experimentados neste estudo de caso, assim como ampliação das investigações em torno de temas que abordem as metodologias alternativas de ensino.

Referências

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Univille, 2003. p. 75-106.

BOAL, A. *O teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas em seres humanos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2012.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 abr. 2016.

DEBAULD, B. (org.). *Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno*. Porto Alegre: Penso, 2020.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Thema*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACIEL, M. J. C. et al. *Prática docente no ensino superior: bases, relatos e memórias da formação*. Fortaleza: EdUECE, 2022.

MEDEIROS, A. *Docência na socioeducação*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2014.

MOSCOVICI, F. *Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

SANTOS, B. S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VYGOTSKY, L. V. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

OFICINA DE FOTOS COM TRABALHADORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO COM ALUNOS DA GRADUAÇÃO

Mariana Aguiar Alcântara de Brito

Francisco Hercílio de Brito Filho

Adriana Teixeira Bastos

Introdução

A universidade constitui-se enquanto espaço/lugar de formação cultural e humana e traz como missão promover e difundir conhecimentos e fomentar múltiplas formas de ver o mundo. Seu intento é servir de instrumento para transformação e integração social entre povos e nações, comprometendo-se com o ideário social de justiça, equidade e paz (Santos, 2010). O processo de ensino e de aprendizagem nesse contexto requer, dentre outros saberes, planejamento, manejo didático e avaliação coerente ao longo deste trajeto. Este processo é dialético e retroalimenta toda a construção e renovação de saberes dos atores envolvidos neste fazer.

Na educação superior, o foco recai sobre os interesses e maior protagonismo dos alunos, posto se tratar de uma educação voltada para adultos, isto é, seguindo os princípios da andragogia, que requer uma metodologia voltada para a experiência, para as motivações e para a temporalidade presente (Moscovici, 2001). Para isso, o uso de metodologias ativas é um caminho assertivo no processo de aprendizagem.

Metodologias ativas são abordagens pedagógicas centradas no aluno, que buscam a participação ativa e o engajamento dos estudantes no processo de aprendizado. Diferentemente

das metodologias tradicionais, em que o professor é o principal transmissor de conhecimento, nas metodologias ativas o aluno assume um papel central e ativo na construção do seu próprio aprendizado. Isso é alcançado através de técnicas como aprendizagem baseada em problemas (PBL), aprendizagem por projetos, sala de aula invertida, entre outras, que visam a promover habilidades críticas, analíticas e de resolução de problemas. As metodologias ativas incentivam os alunos a ser protagonistas do seu aprendizado, interagindo de forma colaborativa, aplicando o conhecimento em contextos práticos e refletindo sobre suas experiências (Debauld, 2020).

Pelo ângulo da profissionalidade da docência, as possibilidades metodológicas devem vir balizadas de intencionalidade, no tocante aos objetivos de aprendizagem que se pretende alcançar, de flexibilidade, frente à análise das possibilidades e limitações do processo de aprendizagem e das características do perfil discente, e pela variedade de formas e estratégias metodológicas, visando a atender às diversidades e às singularidades dos aprendizes (Maciel *et al.*, 2022).

As práticas avaliativas são componentes fundamentais nesse processo e dizem respeito ao valor dado à trajetória acadêmica do aluno e ao desenvolvimento de suas competências. A avaliação tem finalidade formativa e diagnóstica, devendo estar relacionada aos objetivos de aprendizagem e ao perfil do egresso a ser desenvolvido. Além disso, serve para subsidiar *feedbacks* aos alunos e funciona como uma bússola na tomada de decisão docente acerca das estratégias de ensino, retroalimentando dialeticamente o processo de aprendizagem (Maciel *et al.*, 2022).

Dessa forma, este trabalho se justifica pela importância da discussão e do compartilhamento de estratégias metodológicas e de avaliação no ensino superior, bem como ganha destaque pelo caráter atual do uso de fotos como recurso

reflexivo de aprendizagem e por sua aplicação em contexto de interiorização do ensino.

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar um relato de experiência de uma atividade avaliativa com base no dispositivo metodológico da oficina de fotos com alunos da disciplina de Psicologia Organizacional do curso de Administração da Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Canindé (Fecisc).

Metodologia

Como percurso metodológico, utilizou-se de relato de uma atividade avaliativa através do dispositivo da oficina de fotos sob a inspiração da proposta de Osório da Silva, Pacheco e Barros de Barros (2013) a partir das vivências dos autores e da articulação com a proposta teórico-metodológica da Clínica da Atividade (Clot, 2010).

Como o foco maior deste capítulo foi a realização de um relato de experiência de avaliação, recorreu-se apenas a algumas fotos para a discussão dos resultados no intuito de ilustrar a experiência realizada, sem, contudo, ter a intenção de esgotar as discussões sobre o conteúdo das fotografias em seus sentidos e significados relativos às vivências laborais.

As imagens, por retratarem sujeitos-trabalhadores, são apresentadas com tarjas nos rostos das pessoas envolvidas no intuito de proteger a identificação e garantir o sigilo e o anonimato dos participantes da pesquisa.

Na oficina de fotos é utilizado o dispositivo das auto-confrontações com trabalhadores. Este dispositivo foi criado pelos ergonomistas franceses e sistematizado pelo psicólogo do trabalho Yves Clot (2007, 2010). Está ancorado no princípio da dialogia de Bakhtin e parte da premissa vygotskiana de que

o diálogo é o motor do desenvolvimento. Baseia-se na organização de uma atividade dialógica repleta de dissonâncias entre o diálogo interior do sujeito consigo mesmo e com seus pares (Roger, 2013). A autoconfrontação simples compreende um procedimento no qual o trabalhador expõe sua situação de trabalho para o pesquisador, tornando o sujeito um observador exterior de sua atividade, na presença do pesquisador, privilegiando a dimensão interpsicológica da atividade, convocando ao ofício um interlocutor para a análise de seu fazer pedagógico, com função de recurso psicológico da atividade pessoal (Clot, 2010). Na autoconfrontação cruzada, a mudança do destinatário produz mudanças na análise. “Ela é em cada caso redirecionada a um dado destinatário” (Clot, 2007, p. 135), voltando-se para o seu objeto, para a atividade do outro e para si mesma, configurando-se como uma atividade dirigida. Nessa ocasião, as controvérsias se fazem presentes, pondo em marcha a via do desenvolvimento do ofício, que aparece como um enigma a ser decifrado pelos trabalhadores que buscam identificação com o feito do outro, ao mesmo tempo que se separam, criando condições para a regeneração do gênero profissional, fazendo surgir a dimensão pessoal do ofício, apontando para o devir da atividade e sua incompletude (Clot, 2010).

Na autoconfrontação simples, o trabalhador se confronta com a sua imagem retratada em uma sequência de atividades, com as fotos produzidas, e faz os comentários na presença do pesquisador. Na autoconfrontação cruzada, o mesmo trabalhador se confronta com a imagem retratada da autoconfrontação simples, na presença do pesquisador e de um colega de trabalho que também tenha passado por esse processo, analisando uma mesma sequência de atividade que será mostrada na mesma sessão (Clot, 2010). De acordo com Bueno e Rocha (2016, p. 182), “Na clínica da atividade, defende-se que, na autoconfrontação simples, o destinatário seja um não especialista para que não ocorra cumplicidade entre trabalhadores [...]”. Toda-

via, a convivência entre os trabalhadores especialistas, como nos aponta Clot (2007), não pode ser deixada de lado, pois ela também pode ser importante para compreendermos melhor as relações que se desenvolvem no trabalho.

A autoconfrontação é um dispositivo metodológico que busca a construção de sentidos por meio da imagem para a confrontação e ressignificação do eu através do outro. Tais métodos possibilitam uma reinterpretação das dimensões da atividade, provocando reflexões sobre o trabalho prescrito e abrindo espaço para o trabalho real. Para Anjos (2016, p. 104), estabelece-se “[...] um ciclo entre o que os trabalhadores fazem, aquilo que eles dizem sobre o que fazem e o que eles fazem daquilo que eles mesmos dizem”, já que, ao se confrontar com o que faz, o sujeito tende a se estranhar e é absorvido em um diálogo com vozes internas e externas, que instigam um desejo de recriação de sentidos sobre o seu agir.

No contexto da atividade aqui descrita, utilizou-se somente do expediente da autoconfrontação simples, visto que seria uma experiência de pesquisa preliminar, de caráter exploratório para os alunos.

Por se tratar de um trabalho de relato de experiência, não houve necessidade de envio para o comitê de ética. Apesar da importância da validação ética aos projetos de pesquisa em seres humanos, as Resoluções da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) nº 466/2012 e 510/2016 preveem algumas exceções, como em: atividades acadêmicas de cursos de graduação ou pós-graduação que não apresentem fins científicos; construção de equipamentos, metodologias de ensino ou outros, desde que não sejam avaliados por participantes; autorrelatos de experiência do pesquisador, não envolvendo terceiros ou participantes de pesquisa, em programas de monitoria ou outros campos de estágio (Brasil, 2012, 2016).

Resultados e discussão

A atividade avaliativa foi proposta através de uma oficina de fotos com trabalhadores diversos, como parte da Nota Parcial Curricular 2 (NPC2) da disciplina de Psicologia Organizacional ministrada no segundo semestre do curso de Administração da Fecisc, situada no município de Canindé. A atividade estava relacionada principalmente à unidade 4 - Trabalho, desenvolvimento pessoal e qualidade de vida do trabalho, presente no plano de ensino da disciplina, cujo conteúdo versava sobre perfil profissional, qualidade de vida no trabalho, estresse e saúde mental do trabalhador.

O objetivo de aprendizagem era caracterizar os principais fenômenos psicossociais da relação indivíduo-trabalho para atuar na promoção da saúde e a questão disparadora para esse processo foi que os trabalhadores produzissem fotos acerca do seu trabalho que retratassem seu cotidiano, vivências positivas e negativas no trabalho, fatores protetivos e de riscos laborais. A atividade foi realizada em equipes de quatro a seis alunos, que foram sendo orientados ao longo das aulas e na medida que avançavam na tarefa. Como critérios avaliativos, foram consideradas a pertinência das perguntas às categorias investigadas, a coesão da equipe na apresentação e a presença das ilustrações da atividade através das fotos.

Para a realização da tarefa, foi proposto o uso do dispositivo da oficina de fotos com base nas intervenções de Osório da Silva, Pacheco e Barros de Barros (2013). Na oficina de fotos, os próprios trabalhadores são convidados a produzirem as fotos a serem analisadas. O fotografar produz um efeito de distanciamento da atividade, facilitando a abertura ao diálogo interior e com o gênero profissional, aproximando os trabalhadores de outros trabalhadores que também desenvolvem ou desenvolveram o mesmo trabalho.

O objetivo deste dispositivo é gerar questionamentos e reflexões acerca do trabalho, tendo como mediadoras imagens

fotográficas que remetam à atividade (Alves; Osório da Silva, 2014). A fotografia porta uma característica particular em ser mais lúdica e mais próxima da realidade dos profissionais analisados. Normalmente, a foto é produzida por celulares, o que faz esse método de análise ser mais acessível atualmente na realidade dos trabalhadores.

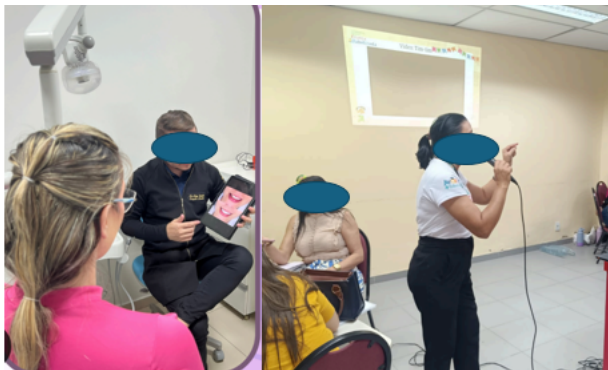
Concomitante à produção das fotos pelos profissionais, os alunos formulavam perguntas relativas aos fatores sociodemográficos e laborais, sobre trabalho e desenvolvimento pessoal e sobre vivências de trabalho e saúde. Além disso, a partir das fotos produzidas, eram acrescidas perguntas relativas a elas, a fim de compreender as produções imagéticas, bem como suscitar reflexões nos trabalhadores acerca da sua atividade.

Feitas as entrevistas a partir das fotos, os alunos foram solicitados a organizar as informações coletadas a partir de um roteiro de orientação, anexando as fotos nesse mesmo documento. Posteriormente os discentes apresentaram o resultado dessa tarefa para a turma ao mesmo tempo que assistiram às apresentações dos colegas. No momento da apresentação, foi possível identificar o envolvimento da turma com a atividade solicitada. As escolhas dos profissionais revelaram seus interesses e afinidades e apontaram para o caráter interventivo desta ação tanto no que tange à motivação dos alunos quanto no que tange à dimensão de reconhecimento e de visibilidade provocada nos entrevistados.

Os trabalhadores escolhidos para a pesquisa em sua maioria foram profissionais que possuíam vínculos familiares e/ou de amizade com os estudantes-pesquisadores, facilitando a realização da atividade e sua divulgação em sala.

Em relação às principais temáticas retratadas nas fotografias, destaca-se a exibição do profissional realizando o seu trabalho, como é visto na Figura 1, com a ilustração de um dentista e de uma professora em pleno exercício de sua atividade laboral.

Figura 1 – Pessoas e seus trabalhos



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Na oficina de fotos, os próprios trabalhadores são convidados a produzir as fotos a serem analisadas, diferentemente do modelo original proposto por Clot (2007, 2010), em que o pesquisador produz a filmagem acerca do trabalho a ser analisado. O fotografar produz um efeito de distanciamento da atividade, facilitando a abertura ao diálogo interior e também ao gênero profissional.

As fotos tomadas são discutidas com os pares e com o analista do trabalho, devendo o trabalhador-fotógrafo dizer como escolheu seu objeto, dando início ao debate com os demais participantes da oficina (Osório da Silva; Pacheco; Barros de Barros, 2013, p. 122).

O objetivo deste dispositivo é gerar questionamentos e reflexões acerca do trabalho, tendo como mediadoras imagens fotográficas que remetam à atividade (Alves; Osório da Silva, 2014).

Outra imagem digna de nota foi a relativa aos equipamentos de trabalho. Para Clot (2010), o trabalho é uma atividade

dirigida ao outro, aos objetos de trabalho e a si mesmo, o que corrobora a função mediadora da atividade proposta por Vygotsky (1991) como base para o desenvolvimento psicológico.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991) representa uma das mais importantes contribuições para a compreensão do desenvolvimento humano, especialmente no campo da educação e da psicologia. Um dos conceitos centrais dessa abordagem é o de mediação, que descreve como o desenvolvimento psíquico não ocorre de forma isolada ou naturalizada, mas se dá a partir da interação social, da linguagem e dos instrumentos culturais.

Para Vygotsky (1991), o ser humano é por natureza um sujeito social e histórico. Isso significa que ele se constitui nas relações com os outros, em contextos culturais específicos, e por meio de processos simbólicos compartilhados. Nesse sentido, a função mediadora se refere ao papel que os signos (como a linguagem) e os instrumentos (como os artefatos culturais, objetos, tecnologias e sistemas simbólicos) exercem no processo de internalização do conhecimento.

Figura 2 – Utensílios de trabalho



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Na Figura 2, são retratados equipamentos de confecção de massas e pizzas. Utensílios conhecidos por muitos estudantes trabalhadores que atuam na área de alimentação no município de Canindé. Contudo, na imagem apresentada, foi possível flagrar o uso do equipamento sem o devido cuidado de proteção, no caso, sem o uso de luva adequada a esse processo, apontando para um risco de acidente no contexto do trabalho.

Já na Figura 3, situam-se a importância do cuidado no processo de trabalho e o uso de equipamentos de segurança no trabalho, trazendo uma reflexão acerca do trabalho prescrito e do trabalho real, discussão importante no contexto da Ergonomia e da Psicologia do Trabalho.

A segurança no trabalho é um dos pilares fundamentais da promoção da saúde do trabalhador e da prevenção de acidentes e de doenças ocupacionais. Historicamente as ações em segurança foram orientadas por uma perspectiva técnico-normativa centrada em evitar acidentes físicos e visíveis, no entanto as mudanças nos modos de organização do trabalho e a ampliação das formas de sofrimento laboral exigiram uma abordagem mais abrangente e integrada.

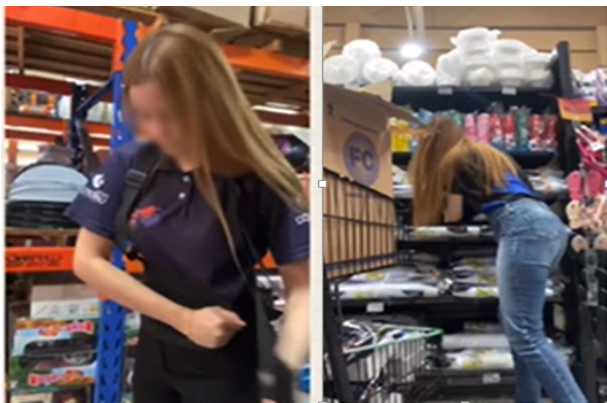
Nesse cenário, a atualização da Norma Regulamentadora nº 1 (NR-1), aprovada pela Portaria nº 1.419, de 27 de agosto de 2024, do Ministério do Trabalho e Emprego, representou um marco na política de segurança e saúde no trabalho no Brasil. A nova redação da NR-1 estabelece as Disposições Gerais e o Gerenciamento de Riscos Ocupacionais (GRO), propondo uma mudança significativa de paradigma: de uma visão reativa e centrada em medidas corretivas, para uma atuação preventiva, sistêmica e participativa, voltada à identificação e ao controle de todos os tipos de riscos, inclusive os psicossociais (Brasil, 2025).

O principal instrumento operacional dessa nova abordagem é o Programa de Gerenciamento de Riscos (PGR), que substitui programas anteriores, como o Programa de Preven-

ção de Riscos Ambientais (PPRA), e amplia o escopo de ação. O PGR exige que todas as organizações identifiquem, avaliem e controlem riscos físicos, químicos, biológicos, ergonômicos e psicossociais, com base em critérios técnicos e evidências. A avaliação deve considerar a realidade concreta do ambiente de trabalho e envolver os trabalhadores no processo de elaboração das medidas preventivas.

Essa mudança coloca em evidência a complexidade das relações entre saúde e trabalho, ao reconhecer que o adoecimento ocupacional não decorre apenas de agentes físicos ou materiais, mas também de fatores organizacionais, relacionais e subjetivos. O reconhecimento dos riscos psicossociais – como assédio moral, sobrecarga, pressão por metas, insegurança no emprego e ausência de reconhecimento – representa um avanço importante na concepção de segurança, alinhando-se a diretrizes internacionais, como as da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização Mundial da Saúde (OMS).

Figura 3 – Segurança no trabalho



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A presença do trabalho real – Figura 2 – e do trabalho prescrito – Figura 3 – possibilita uma reflexão importante acerca dos delineamentos da atividade laboral e o método da confrontação favorece essa análise do trabalho.

A autoconfrontação provoca uma tomada de consciência da alteridade, pois o sentimento desencadeado pela experiência da mediação da imagem provoca o estranhamento de algo que já foi familiar. Esse método é bem apropriado para uso na formação docente e em programas de desenvolvimento docente (Osório da Silva, 2007). As fotos produzidas tornam-se marcas do trabalho, que exigem dos participantes que ponham a atividade laboral cotidiana em debate. O debate movimenta a ação cristalizada e favorece que diferentes formas possíveis de lidar com o real da atividade sejam postas em análise, “[...] desenvolvendo o gênero profissional e ampliando suas possibilidades como instrumento para a ação de cada um” (Souto; Lima; Osório da Silva, 2015, p. 123). De acordo com Anjos (2016, p. 255):

Tais dispositivos metodológicos trazem a proposta de pensar a ação vivida em outro contexto, no qual o sujeito, respondendo ativamente, torna-se, ele mesmo, um observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro.

Na Figura 4, é destacado o trabalho como uma categoria social por excelência. Uma professora fala por ocasião de uma formação profissional com seus pares. A Psicologia Social do Trabalho compreende o trabalho não apenas como meio de subsistência, mas como um elemento estruturante das relações sociais, da identidade e da saúde psíquica dos indivíduos. Nessa perspectiva, o trabalho é um espaço privilegiado de produção de sentido, reconhecimento e pertencimento social (Coutinho; Bernardo; Sato, 2017).

A Psicologia Social do Trabalho, ao dialogar com a tradição crítica inaugurada pelo Materialismo Dialético, compreende o trabalho como fundante da vida social. Ele é o que conecta os indivíduos à coletividade, ao tempo histórico e às instituições. Por meio do trabalho, o sujeito contribui para a reprodução material e simbólica da sociedade e, ao mesmo tempo, constrói sua subjetividade.

Figura 4 – Trabalho e interações sociais



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O reconhecimento é um dos elementos mais importantes no suporte da identidade e da saúde mental do trabalhador. O reconhecimento do trabalhador como pessoa e do legado por ele realizado é um balizador da saúde e do sentido do trabalho (Clot, 2010).

O reconhecimento é compreendido pela Clínica da Atividade não apenas como uma aprovação do outro (usuários, pares e gestores) acerca de sua contribuição no trabalho, mas

como a possibilidade que os trabalhadores têm de se reconhecerem no que fazem – reconhecerem-se em algo. Essa possibilidade ocorre quando os trabalhadores podem participar de um coletivo de trabalho, que não pertence a ninguém em particular, mas pelo qual todos são responsáveis (Osório-Silva; Ramminger, 2014).

A realização da oficina de fotos produziu este duplo efeito, o desenvolvimento de competências de trabalhabilidade nos alunos pesquisadores e o exercício de uma postura crítica mediante a possibilidade da reflexão através da visibilidade concreta do trabalho por parte dos profissionais escolhidos.

Considerações finais

Conclui-se que o uso da oficina de fotos como dispositivo metodológico e avaliativo corrobora a formação do aluno no tocante ao desenvolvimento de competências voltadas ao mundo do trabalho e à gestão de pessoas, em consonância com o projeto político-pedagógico do curso e com as diretrizes curriculares nacionais, promovendo empatia com trabalhadores de diversas áreas, promovendo a interdisciplinaridade, a partir do contato concreto com a realidade laboral, suas contingências, semelhanças, diferenças, desafios e possibilidades. Além disso, o processo avaliativo feito a partir desse estímulo enfatiza seu caráter formativo e interventivo, alcançando a dimensão motivacional do aluno e construindo sentido ao seu trabalho.

Referências

ALVES, E. A. P.; OSÓRIO DA SILVA, C. Clínica da atividade e oficina de fotos: eletricitistas em foco. *Revista Psicologia e Saúde*, Campo Grande, v. 6, n. 2, p. 62-71, 2014.

ANJOS, D. D. Autoconfrontação cruzada: potencialidades do uso do dispositivo metodológico na reflexão sobre a prática docente. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. (org.). *Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 253-274.

BRASIL. NR-1 - *Gerenciamento de riscos ocupacionais (GRO)*: Guia de informações sobre os Fatores de Riscos Psicossociais Relacionados ao Trabalho. Brasília, DF: MTE, 2025.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas em seres humanos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2012.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 abr. 2016.

BUENO, L.; ROCHA, R. C. Autoconfrontação simples: reflexões sobre quando o pesquisador é um colega de trabalho. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. M. B. (org.). *Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 171-187.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COUTINHO, M. H.; BERNARDO, M. H.; SATO, L. *Psicologia social do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2017.

DEBAULD, B. (org.). *Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno*. Porto Alegre: Penso, 2020.

MACIEL, M. J. C. et al. *Prática docente no ensino superior: bases, relatos e memórias da formação*. Fortaleza: EdUECE, 2022.

MOSCOVICI, F. *Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

OSÓRIO DA SILVA, C. As ações de saúde do trabalhador como dispositivo de intervenção nas relações de trabalho. In: ROSA, E. N.; NOVO, H. A.; BARROS DE BARROS, M. E.; MOREIRA, M. I. (org.). *Psicologia e saúde*. Vitória: EdUFES, 2007. p. 75-90.

OSÓRIO DA SILVA, C.; PACHECO, A. B.; BARROS DE BARROS, M. E. Oficinas de fotos: experiências brasileiras em clínica da atividade. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v. 16, n. spe, p. 121-131, 2013.

OSÓRIO DA SILVA, C.; RAMMINGER, T. O trabalho como operador de saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 12, p. 4751-4758, 2014.

ROGER, J. L. Metodologia e métodos de análise em clínica da atividade. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v. 16, p. 111-120, 2013.

SANTOS, B. S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUTO, A. P.; LIMA, K. M. N. M.; OSÓRIO DA SILVA, C. Reflexões sobre a metodologia da clínica da atividade: diálogo e criação no meio de trabalho. *Laboreal*, Porto, v. 11, n. 1, p. 11-22, 2015.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

TANATOLOGIA E FORMAÇÃO MÉDICA NOS SERTÕES DE CRATEÚS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A DOCÊNCIA E OS TEMAS CENTRAIS DA MORTE

Diego Mendonça Viana

Dayse Lorrane Gonçalves Alves

Gabriele Taumaturgo Mororó

Introdução

A discussão sobre os aspectos que envolvem o tema da morte costuma ser um tabu ao longo das diversas fases da história da humanidade. A finitude é cercada de medos e rituais sobre os quais as famílias, os colegas de trabalho e a população em geral evita falar por diversas razões: seja pelo medo de reviver sofrimentos, seja pelo medo de passar por situações traumáticas. Segundo os dados demonstrados por Coelho (2018, p. 1), o brasileiro possui diversos medos a respeito da temática da morte:

Falar sobre a morte é um tabu para mais de 73% dos brasileiros. É o que mostra a pesquisa inédita encomendada pelo Sindicato dos Cemitérios e Crematórios Particulares do Brasil (Sincep) e realizado pelo Studio Ideias, divulgada na segunda-feira (24) na abertura do evento 'Inspirações sobre vida e morte', em São Paulo.

Em desdobramento dos dados da supracitada pesquisa, Coelho (2018, p. 1) ainda destaca alguns fatos interessantes que detalham os contornos que o tabu sobre a morte tem em termos de representação social, conforme se pode notar a seguir:

82,4% dos brasileiros acham que não tem nada mais sofrido que a dor da perda de alguém, 79% acham que nunca é a hora certa, 63% acham que a tristeza está associada à morte, 48,6% não estão prontos para lidar com a morte de outra pessoa, 30% têm muito medo de morrer, 30,4% não sabem como ou com quem falar sobre morte e 10% acreditam que falar sobre atrai a morte.

Nota-se que os tabus a respeito da morte e suas temáticas adjacentes são um fenômeno que possui uma significância representativa na sociedade brasileira. O principal elemento que estrutura esse tabu é o medo, principalmente o medo de falar a respeito do tema. Com base nesses dados e nessa percepção social, é necessário criar espaços de debate com qualidade para que este e outros tabus possam ser superados.

É esperado que este medo da morte também esteja presente na formação de profissionais de saúde. Por mais que pareça uma contradição ter que ensinar sobre a morte para profissões que lidam com a morte no seu cotidiano, mas na vida cotidiana esse tabu se expressa de diversas formas, inclusive para evitar que tal tema seja abordado nos serviços de saúde e na universidade.

O medo da morte por parte dos profissionais de saúde pode ser composto por diversas camadas de complexidade, haja vista que a morte é um fenômeno que demonstra de forma definitiva a finitude do corpo e encerra as possibilidades de cuidado de quem morreu (no caso da morte clássica). Nesse sentido, Soares e colaboradores (2021, p. 202) fornecem algumas pistas para tentarmos entender o que compõe esse medo da morte:

Collett e Lester (1969) concebem o temor da morte como sendo composto por quatro dimensões: a) medo da própria morte, que implica o fim como pessoa e da própria existência; b) medo da morte de outras pessoas, referindo-se à hipótese da morte de alguém querido; c) medo do

processo da própria morte, remetendo a um percurso de sofrimento que conduz à morte, como, por exemplo, associado à doença degenerativa e/ou à morte lenta; d) medo do processo de morrer de outras pessoas, considerando a possibilidade de doença dolorosa e morte lenta de uma pessoa estimada.

Este relato de experiência foi estruturado na perspectiva de trabalhar o medo da morte, bem como de fomentar discussões de qualidade sobre essa temática na formação em Saúde. A ideia é apresentar o processo de construção da disciplina de Introdução à Tanatologia no curso de Medicina da Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús (Faec). Trata-se de uma disciplina optativa no projeto pedagógico do curso que já foi ofertada em duas oportunidades com boa adesão por parte dos estudantes.

Desenvolvimento

Este trabalho se configura como um produto de pesquisa no campo qualitativo quanto à abordagem conforme os elementos de Silveira e Córdova (2009), do tipo relato de experiência, com objetivos de contribuir com o debate para a implementação de disciplinas de Tanatologia nos cursos de Saúde, em especial nos cursos de graduação em Medicina.

O caráter optativo da disciplina: desafios para torná-la um componente obrigatório

A disciplina de Introdução à Tanatologia no projeto pedagógico do curso de Medicina da Faec está elencada no rol de disciplinas optativas, ou seja, a sua oferta vai depender da disponibilidade de cada semestre e do interesse seletivo dos estudantes em se matricular nesse componente formativo. Aqui se estabelece a primeira crítica construtiva para a mudança de

currículo do curso, pois a temática da morte e do morrer é estruturante do desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes de profissionais de saúde, notadamente os futuros profissionais médicos. Em especial no caso da formação em Medicina, a morte é vista como algo que deve ser evitado em todas as perspectivas. De fato, médicos são formados para salvar vidas com tudo o que for mais adequado ao paciente, mas isso não significa que a morte deva ser um assunto interditado na formação profissional. Os estudos de Mello e Silva (2012, p. 53) apontam elementos nesta discussão da seguinte ordem:

Não podemos deixar de perceber que isso ainda é reforçado no ensino médico. A grade curricular e os fatores envolvidos na aprendizagem e formação do médico são bastante responsáveis por essa maneira de empregar o esforço laboral em busca da cura como se fosse a única alternativa possível. A respeito disso, Koifman (2001) discorre que as disciplinas calcadas na visão biologicista, a ênfase às especialidades e o ensino teórico contribuem para que a instrução dada ao acadêmico de medicina seja feita concebendo a fragmentação da relação saúde-doença. Trabalham, assim, de maneira prática e técnica, com predominância de fundamentos organicistas, e por que não dizer, reducionistas, pois concebem o indivíduo apenas sob o ângulo de sua enfermidade e reduzem os cuidados à busca da cura desconsiderando que a morte é um processo da própria vida.

Não trabalhar os processos relativos à morte como componente obrigatório do currículo na formação em Saúde, em especial na formação médica, é o primeiro reducionismo estruturante. Essa dificuldade de a disciplina de Tanatologia não estar no rol de disciplinas obrigatórias é percebida em diversos outros cursos de Saúde. Segundo os estudos de Batista e Freire (2019, p. 6), a tônica dos cursos no Brasil tem sido de não elencar como obrigatória esta discussão estruturante sobre a morte:

[...] das 50 universidades investigadas, somente 2 (4%) compõem o grupo A, no qual a disciplina é oferecida enquanto obrigatória para o currículo; 23 universidades (46%) compõem o grupo D, em que a temática não é trabalhada durante a formação acadêmica. Quanto às instituições que oferecem a matéria como optativa ou eletiva (grupo B), correspondem a 18% do total de faculdades averiguadas (9 graduações). Os 32% restantes (16 universidades), referentes ao grupo C, dizem respeito àquelas que discutem o tema de modo tangencial, conforme a observação das ementas das disciplinas.

Nesse sentido, a disciplina de Introdução à Tanatologia deveria ser incorporada ao rol de disciplinas obrigatórias do curso de Medicina na Faec por facilitar a formação crítica nos seguintes aspectos: a) reduzir o tabu sobre a temática da morte; b) qualificar de maneira crítica a formação com ênfase na humanização dos processos; c) ampliar o debate sobre bioética e seus temas centrais de vida e morte no campo da Saúde.

Do ementário da disciplina que reforça a necessidade da obrigatoriedade na formação

Em desdobramento dos argumentos elencados na seção anterior, é salutar o destaque de que a própria ementa da disciplina traz pistas relevantes sobre a importância dessa disciplina para a formação médica. A seguir, o conteúdo integral da ementa:

A disciplina centra-se nos aspectos históricos, culturais e sociais da morte, na discussão de conceitos tais como a eutanásia, distanásia, ortotanásia e suicídio assistido, a morte nas fases de desenvolvimento: infância, adolescência e velhice, além de enaltecer a importância de uma boa comunicação diante da morte, a fundamental inclusão da família do paciente no plano terapêutico, as diferentes reações frente à morte e o morrer. A disciplina intenta também conhecer os aspectos legais envolvendo a morte e os

aspectos comportamentais do profissional e do paciente frente à morte. Ressalta-se ainda a importância de inserir a equipe multiprofissional. Finalizando a disciplina e apresentando os cuidados paliativos. *Relevância da Disciplina e Utilização do Conteúdo na Futura Prática Profissional.* A discussão da morte e do processo de morrer para futuros profissionais de saúde torna-se indispensável ao notar pelos estudos que muitos estudantes e profissionais têm dificuldade de debater e lidar com a temática, visto ser a morte e o processo de morrer temas tabus para a sociedade. Além disso, o cuidado integral ao paciente requer que os profissionais saibam lidar também com o processo de finitude dos mesmos [sic], visto a tão complexa e fundamental importância que o processo de morte suscita em todos os envolvidos, sejam pacientes, profissionais ou familiares. A Medicina, área do conhecimento que lida com as questões da vida e também da morte, deve preparar-se para uma assistência holística, vislumbrando a melhor qualidade de vida do paciente e de seus familiares até o fim (Uece, 2022, p. 115, grifos nossos).

É importante destacar que, na ementa da disciplina, há a expressa menção de que este componente curricular servirá para a formação e suscita aspectos que serão importantes para a prática profissional dos futuros médicos e médicas formados no curso. Esse posicionamento reforça o primeiro argumento elencado: que a disciplina de Introdução à Tanatologia reúne os aspectos de importância e relevância para ser um componente obrigatório do percurso formativo dos estudantes.

Dos conteúdos essenciais na disciplina de Introdução à Tanatologia

A disciplina de Introdução à Tanatologia está organizada com base em temas fundamentais para a compreensão dos fenômenos subjacentes à morte e ao morrer na sociedade ocidental e alguns elementos das sociedades orientais.

O primeiro componente de conteúdo diz respeito aos aspectos históricos sobre a morte. Nesse tópico, são trabalhados os elementos históricos sistematizados sobre a morte na Idade Antiga, na Idade Média, na Idade Moderna e na Idade Contemporânea. A grande obra da literatura científica que embasa esta etapa da disciplina é o livro *História da morte no Ocidente*, de Phillippe Ariès. Esta referência é fundamental para a compreensão histórica, filosófica e sociológica sobre a temática da morte. Considera-se leitura obrigatória.

O segundo componente de conteúdo trata de um debate geral sobre os princípios de Bioética, em especial na temática sobre a morte e sobre a vida na construção da ciência moderna e na estruturação das profissões de saúde. Nessa temática, a referência de leitura são os textos de Koerich, Machado e Costa (2005) para qualificar o debate e abrir o campo para os temas ditos polêmicos e tabus subsequentes.

O terceiro componente trata-se do tema da eutanásia. Esse tema é um dos mais debatidos na disciplina por razões de curiosidade, bem como pela necessidade de busca de informações qualificadas por parte dos estudantes. Para fundamentar as discussões, lança-se mão dos elementos disponíveis nos textos de Bedrikow (2020), bem como de Cano e colaboradores (2020).

O próximo componente da disciplina é o debate sobre a temática do suicídio. Este assunto é abordado tanto na perspectiva da prevenção quanto da *pósvenção*. Objetiva-se neste componente que o estudante conheça as estratégias de vida e de morte de forma crítica e que contribua para o aprimoramento da saúde mental e da tanatologia. São referências para essa discussão os elementos contidos nos estudos de Daolio (2012), bem como de Batista, Chagas e Faria (2023).

Outro componente importante diz respeito ao aprendizado sobre tanatologia e processos de luto. Esse é um componente que costuma mexer bastante com os estudantes, pois evoca

muitas memórias de perdas familiares ou de processos de luto significativo vividos com amigos e pessoas próximas. Os estudos de Farber, Silva e Pereira (2021) embasam as atividades desta parte da disciplina em questão.

O próximo componente de conteúdo essencial é a tanatologia, morte e infância. Este conjunto de conhecimentos articulados tem sido extremamente relevante para trabalhar questões e limitações dos estudantes de Medicina da Faec em relação ao tema da morte na infância. Esse é um tabu bastante presente, principalmente pela dificuldade relatada pelos discentes de conseguirem lidar com a alta carga de sofrimento mental para acompanhar processos de finitude com pessoas ainda em seu ciclo inicial de desenvolvimento. Esse debate é fundamentado pelos elementos contidos nos estudos de Nunes e colaboradores (1998). Ainda a respeito da dificuldade de lidar com a morte na infância, é relevante considerar os elementos dos estudos de Hoffmann (1993, p. 367):

A maioria das pessoas assume uma dificuldade maior em relação à morte da criança. Isso traduz a representação dominante, a ideia de que a morte na infância é vida frustrada, é vida desprovida de sentido. Tal concepção é decorrente do próprio sentido que, em nossa cultura, se dá à vida do homem. Sendo o homem visto como um meio de produção e consumo, uma criança que morre estaria sendo frustrada no sentido de sua vida.

O penúltimo componente do conteúdo consiste na discussão sobre a temática de tanatologia e cuidados paliativos. Esse componente também se mostra bastante rico em uma perspectiva de qualificar o debate sobre a dignidade do cuidado em saúde em processos de terminalidade da vida. Nesse momento da disciplina, há uma importante oportunidade para reflexão crítica sobre o momento de cessar tratamentos que podem conduzir o paciente a mais sofrimento, bem como abrir

o debate sobre a importância de respeitar os momentos de partida do corpo. Esse debate é fundamentado nos estudos de Farber (2013).

O último componente de conteúdo e de aprendizado da disciplina compreende a realização das visitas técnicas obrigatórias. A primeira visita a ser realizada é no cemitério com o objetivo de conhecer os paralelos históricos da cidade de Crateús com os elementos históricos apontados pela literatura científica sobre o tema. Na visita ao cemitério, os estudantes têm a oportunidade de conhecer os diferentes tipos de túmulos, as ligações entre os rituais fúnebres e as diversas matrizes espirituais, os aspectos sociais e econômicos envolvidos nos processos de morte, bem como as representações sociais da morte contidas nos discursos presentes nos epitáfios e nas lápides públicas.

Figura 1 – Aula de visita técnica ao cemitério com docente e discentes



Fonte: Arquivo pessoal do docente da disciplina.

A segunda visita técnica obrigatória consiste em conhecer os procedimentos da Perícia Forense do Estado do Ceará, núcleo Crateús. Essa visita técnica tem por objetivo apresentar aos estudantes os trâmites previstos pelo estado para fins de autópsia, investigação de causas de mortes, relação da família com as mortes violentas, tipos de documentação envolvida em processos forenses, bem como o papel do médico legista e dos demais profissionais que trabalham no campo de investigação sobre as mortes. Os estudantes podem conhecer os equipamentos disponíveis, bem como os fluxos de comunicação entre os diversos núcleos de perícia forense. Essa visita técnica pretende consolidar o entendimento formal sobre a morte.

Figura 2 – Aula de visita técnica ao núcleo de Crateús de perícia forense com docentes e discentes



Fonte: Arquivo pessoal do docente da disciplina.

Considerações finais

Este texto pretende sensibilizar os cursos do campo da Saúde, em especial os cursos de Medicina, sobre a importância da disciplina de Introdução à Tanatologia. Nessa perspectiva, é salutar destacar que foram elencados fundamentos a respeito da necessidade de esta disciplina ser um componente obrigatório de aprendizagem na formação médica.

São temas fundamentais abordados nessa disciplina: a história da morte, fundamentos de bioética, prevenção e pós-venção de suicídio, eutanásia, luto nas mais diversas expressões, bem com as temáticas relativas à morte no contexto da infância, o cenário de cuidados paliativos e o horizonte da morte.

Este texto e a própria disciplina de Introdução à Tanatologia pretendem criar um ambiente favorável à redução do tabu sobre a temática da morte e do morrer, bem como contribuir para a melhoria da formação crítica dos profissionais de saúde, em especial dos profissionais médicos.

Referências

- ARIÈS, P. *História da morte no Ocidente*. Rio de Janeiro: Saraiva, 2012.
- BATISTA, D. D. M.; CHAGAS, R. R.; FARIA, J. G. *Família e suicídio: aspectos psicossociais e rede social de suporte*. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Programa de Graduação em Psicologia, Universitário da Ânima, Blumenau, 2023.
- BATISTA, G. F. M.; FREIRE, G. C. L. Análise do ensino da morte e do morrer na graduação médica brasileira. *Revista Brasileira de Bioética*, Brasília, DF, v. 15, e3, p. 1-13, 2019.
- BEDRIKOW, R. Eutanásia sob a perspectiva da bioética e clínica ampliada. *Revista Bioética*, Brasília, DF, v. 28, n. 3, p. 449-454, 2020.
- CANO, C. W. A. *et al.* Finitude da vida: compreensão conceitual da eutanásia, distanásia e ortotanásia. *Revista Bioética*, Brasília, DF, v. 28, n. 2, p. 376-383, 2020.

COELHO, T. Brasileiro não gosta de falar sobre morte e não se prepara para o momento, revela pesquisa. G1, [S. l.], 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/noticia/2018/09/26/brasileiro-nao-gosta-de-falar-sobre-morte-e-nao-se-prepara-para-o-momento-revela-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 10 jan. 2026.

DAOLIO, E. R. Suicídio: tema de reflexão bioética. *Revista Bioética*, Brasília, DF, v. 20, n. 3, p. 436-441, 2012.

FARBER, S. S. Tanatologia clínica e cuidados paliativos: facilitadores do luto oncológico pediátrico. *Cadernos de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 267-271, 2013.

FARBER, S. S.; SILVA, R. M. C. R. A.; PEREIRA, L. R. Tanatologia: a vivência do luto como reconquista do sentido da vida. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 8, n. 45, 2021.

HOFFMANN, L. A morte na infância e sua representação para o médico: reflexões sobre a prática pediátrica em diferentes contextos. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 364-374, 1993.

KOERICH, M. S.; MACHADO, R. R.; COSTA, E. Ética e bioética: para dar início à reflexão. *Texto & Contexto – Enfermagem*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 106-110, 2005.

MELLO, A. A. M.; SILVA, L. C. A estranheza do médico frente à morte: lidando com a angústia da condição humana. *Revista de Abordagem Gestáltica*, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 52-60, 2012.

NUNES, D. C. et al. As crianças e o conceito de morte. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 579-590, 1998.

SILVEIRA, D. T.; CORDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 33-44.

SOARES, A. K. S. et al. Percepção de medo da morte: avaliando sua relação com os valores humanos e bem-estar subjetivo. *Psicologia, Conocimiento y Sociedad*, Montevideo, v. 11, n. 1, p. 130-146, 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. *Projeto político-pedagógico do curso de Medicina da Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús (Faec)*. Crateús: Uece, 2022.

IMPLEMENTANDO UMA DISCIPLINA DE SAÚDE E ESPIRITUALIDADE NO CURSO DE MEDICINA: UM TRÍPLICE DESAFIO PARA A PRÁTICA DOCENTE

Gisele Maria Melo Soares Arruda

Carla Barbosa Brandão

Introdução

A interface entre espiritualidade e saúde é uma área emergente e complexa dentro da formação de profissionais de saúde, especialmente no contexto do Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil, que preconiza a integralidade como princípio doutrinário na organização dos serviços de saúde e na gestão do cuidado ofertada (Hasegawa, 2023). Durante muito tempo, associou-se a espiritualidade a uma dimensão do senso comum ou mesmo a uma abordagem não científica ou charlatanista, não devendo ser adotada por profissionais de saúde. Todavia, a Organização Mundial da Saúde (OMS) reconhece a espiritualidade como uma das dimensões da saúde (Wüthrich-Grossenbacher, 2024) e a prática em saúde baseada em evidência sugere que a abordagem espiritual enriquece e torna mais eficaz o cuidado oferecido aos pacientes, especialmente em contextos de saúde pública (Hathaway *et al.*, 2022; Sena *et al.*, 2021).

A inclusão sistemática da espiritualidade na formação médica torna-se ainda mais pertinente diante dos desafios da saúde pública brasileira e da diversidade cultural que a caracteriza (Hasegawa, 2023). É certo que nesse processo a distinção entre espiritualidade e religião é crucial para a atuação de

profissionais de saúde, pois essas noções têm significados e implicações diferentes que influenciam diretamente a forma como o acolhimento e os cuidados são prestados aos pacientes. A religião é tipicamente definida como um sistema organizado de crenças, rituais e normas associados a instituições religiosas específicas, que orientam e definem as experiências e práticas dos indivíduos dentro de uma comunidade de fé. Em contraste, a espiritualidade é uma busca mais individualizada e interna, relacionada à busca de significado e propósito na vida, que pode ou não incluir componentes religiosos (Diego-Cordero *et al.*, 2023; Rykkje *et al.*, 2022).

Essa diferenciação é importante para evitar a imposição de crenças alheias, permitindo que os profissionais de saúde ofereçam um cuidado mais sensível e personalizado, que respeite e atenda às necessidades espirituais de cada paciente, independentemente de sua afiliação religiosa (Jones *et al.*, 2020). Além disso, a literatura enfatiza que o reconhecimento da espiritualidade como um aspecto vital do ser humano pode levar a melhorias significativas na qualidade de vida dos pacientes, ao proporcionar um espaço para discussões que transcendem a doença e o tratamento e que promovem o bem-estar holístico (Tanzi *et al.*, 2024).

Nos últimos anos, diversas experiências de integração da espiritualidade no currículo de saúde têm sido documentadas. Universidades ao redor do mundo têm introduzido disciplinas que abordam explicitamente a espiritualidade em contextos de saúde. Por exemplo, instituições tanto em países da América do Norte quanto na Austrália têm adotado currículos centrados na educação interprofissional sobre cuidados espirituais, mostrando resultados positivos na percepção dos profissionais em relação aos cuidados espirituais (Ayuba *et al.*, 2024; Sena *et al.*, 2021). No entanto, no Brasil, o cenário ainda enfrenta muitas barreiras, como a falta de diretrizes claras e o medo

de abordagens que possam ser percebidas como invasivas ou inadequadas na prática médica (Damiano; Lucchetti, A.; Lucchetti, G., 2020).

A reflexão crítica sobre este tema é necessária, especialmente considerando o contexto do SUS. A integralidade, enquanto uma abordagem holística dos cuidados em saúde proposta pelo SUS, implica que não se pode desconsiderar a dimensão espiritual dos pacientes na prática clínica. Em um país com uma grande diversidade de crenças e práticas religiosas, é vital que os profissionais de saúde desenvolvam habilidades para atender às necessidades espirituais dos pacientes, adaptando-se a diferentes perspectivas e valores. A exclusão dessa dimensão pode resultar em uma prática reducionista que ignora fatores cruciais que podem afetar não apenas a saúde física, mas também o bem-estar emocional e psicológico dos pacientes.

Além disso, a pandemia de Covid-19 destacou e respaldou a importância da espiritualidade no cuidado em saúde. Pesquisas observam que experiências de espiritualidade ajudaram tanto pacientes quanto profissionais de saúde a lidarem com os desafios emocionais e de estresse associados a crises de saúde, como a pandemia (Meyer *et al.*, 2022). Instituições que implementaram programas de cuidado espiritual durante esse período relataram melhorias no bem-estar de seus profissionais e de seus pacientes, reforçando a relevância da espiritualidade como um componente do cuidado integral (Ben-Arye *et al.*, 2022).

Refletindo sobre esse cenário, é imperativo que as diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Saúde no Brasil incluam fundamentos que considerem a espiritualidade como uma dimensão necessária ao cuidado holístico. Melhorar a formação em espiritualidade pode não apenas aumentar a satisfação do paciente e os resultados clínicos, mas também ajudar a prevenir o *burnout* entre os profissionais de saúde, que

frequentemente se veem sobrecarregados e desumanizados na atual prática médica. Ao preparar profissionais para uma abordagem mais abrangente e sensível às necessidades espirituais dos pacientes, criamos um sistema de saúde mais humano e responsivo, alinhado com os princípios do SUS e um cuidado que respeita verdadeiramente a integralidade do ser humano (Damiano; Lucchetti, A.; Lucchetti, G., 2020).

Diante desse cenário, relatar a experiência de implementação de uma disciplina de espiritualidade e saúde baseada em evidências no curso de Medicina torna-se relevante para fortalecer a necessidade de tal interface, bem como elucidar e dirimir possíveis resistências diante dessa inserção. Esse relato pode encorajar outras iniciativas, bem como trazer à tona reflexões sobre as potencialidades e os desafios.

Sendo assim, este capítulo tem o objetivo de relatar a experiência de implementação de uma disciplina intitulada “Espiritualidade e saúde baseada em evidências” no contexto do curso de graduação em Medicina da Universidade Estadual do Ceará (Uece), *campus* Quixeramobim, Ceará.

Desenvolvimento

Abordagem metodológica

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa que buscou a apreensão particular da realidade de implementação da disciplina de Espiritualidade e Saúde baseada em evidências no curso de graduação em Medicina da Uece na Faculdade de Ciências da Saúde do Sertão Central (Facisc) com sede em Quixeramobim. Inscreve-se na perspectiva de um relato de experiência (Holliday, 2006) realizado no âmbito da prática docente, a partir da atuação do eixo de formação pedagógica ofertado pela universidade.

A experiência aqui relatada aconteceu no período de agosto de 2023 a julho de 2025, período em que duas docentes recém-ingressas no quadro de professores efetivos da instituição assumiram alternadamente a condução da disciplina. A coleta de informações se deu a partir dos planos de ensino, dos relatórios de monitoria, das atividades produzidas pelos estudantes, bem como pelo diário de campo e de estudos das professoras. As experiências sistematizadas foram relatadas e analisadas com base no referencial teórico sobre o assunto.

Por se tratar de um relato de experiência, não houve a necessidade de apreciação ética por um comitê de ética em pesquisa (Brasil, 2016), mas todos os princípios éticos foram respeitados (Brasil, 2012).

A tríplice novidade: uma disciplina inovadora em um curso novo com professores novatos

Por meio da Política de Expansão e Interiorização do Ensino Superior Estadual no Ceará, a Uece iniciou um *campus* em Quixeramobim com o curso de Medicina na Facisc em agosto de 2023. Esta iniciativa faz parte de um projeto mais amplo do governo do estado do Ceará que inaugura a implementação de toda uma estrutura de formação e articulação ensino-serviço-comunidade na região do sertão central do Ceará. O caráter inovador desse projeto, aliado a todos os benefícios previstos, carrega também desafios, sobretudo aqueles relacionados à estruturação de um curso denso em especificidades, com extensa carga horária prática e com muitas expectativas envolvidas em um município de médio porte.

Some-se a isso o fato de que o curso de Medicina da Uece passou por um processo de revisão e reorganização curricular recente, incluindo novas disciplinas e perspectivas formativas em seu escopo. A disciplina de Espiritualidade e Saúde baseada

em evidências faz parte dessa remodelação curricular, sendo adotada como componente curricular obrigatório em todos os cursos de Medicina da universidade. Esse novo currículo passou a ser adotado em 2023. Dessa forma, até mesmo no *campus* de Fortaleza, onde o curso de Medicina já tem mais tempo de implementação, o novo currículo está em funcionamento há menos de dois anos e, portanto, em estruturação. Esse tempo coincide com a implementação do curso em Quixeramobim e também em Crateús. É certo que o curso da Facisc é independente, mas sempre há certa interface *intercampi*, sendo importante pontuar que não havia uma experiência prévia de implementação dessa disciplina no estado, o que torna original e inovadora a experiência aqui relatada.

A inclusão da disciplina Espiritualidade e Saúde na grade curricular do curso de Medicina da Uece é uma inovação significativa, sem precedentes no estado, com o objetivo de afirmar a espiritualidade como uma dimensão essencial na atenção à saúde, reconhecendo sua importância na atuação do médico no processo de tratamento, promoção da saúde e da qualidade de vida dos pacientes, especialmente aqueles que enfrentam condições de sofrimento psicológico ou doenças crônicas (Damiano; Lucchetti, A.; Lucchetti, G., 2020). Essa transformação curricular também atende às demandas do mundo de trabalho, que busca profissionais de saúde capazes de integrar aspectos emocionais, espirituais e físicos na rotina clínica. Os profissionais do atual século têm o desafio de integrar saberes, cuidar de questões complexas e humanizar a atenção em saúde (Frenk *et al.*, 2010).

A disciplina de Saúde e Espiritualidade possibilita que os estudantes, desde o início de sua formação, explorem os aspectos biopsicossociais do cuidado médico enquanto prece-dentes essenciais da integralidade da assistência. Incorporar a espiritualidade ao ensino médico fornece ferramentas para

que os futuros médicos identifiquem e respeitem as crenças dos pacientes, promovendo uma prática centrada no indivíduo. Segundo o estudo de Dantas Filho e Sá (2007), a inclusão da espiritualidade no ensino médico desenvolve habilidades para lidar com conflitos éticos, espirituais e/ou religiosos, fortalecendo a relação médico-paciente.

No que tange ao corpo docente, é importante situar o leitor de que, para a estruturação do curso de Medicina em Quixeramobim, foi lançado um concurso público para carreira docente com o objetivo de provimento do quadro de professores efetivos da instituição. No edital do referido concurso, não havia setor de estudo específico para Saúde e Espiritualidade. Quando do planejamento docente, professores ligados aos eixos de Saúde Coletiva e Saúde Mental disponibilizaram-se a conduzir tal disciplina. Dado o reduzido quadro docente, houve uma distribuição das disciplinas por afinidade, mas sobretudo por necessidade do curso.

De posse dessa nova missão docente, as professoras responsáveis precisaram implementar uma disciplina inovadora, em um curso novo, na sua nova realidade de inserção profissional, um triplice desafio.

A estruturação da disciplina

Na concepção da disciplina, duas perspectivas da formação de profissionais de saúde foram tomadas como essenciais: o processo de ensino-aprendizagem ativo e a educação pelo trabalho, com articulação com os serviços de saúde.

A adoção de metodologias ativas de ensino é fundamental para a formação de profissionais de saúde competentes, pois promove um aprendizado mais engajado e significativo. Essas metodologias colocam os alunos no centro do processo educacional, incentivando-os a serem protagonistas de

sua aprendizagem (Vieira *et al.*, 2024). Estimula-se, assim, o desenvolvimento de habilidades críticas, como o pensamento lógico e a resolução de problemas, e reforça-se a importância da autonomia no aprendizado e a responsabilização pelo conhecimento adquirido. Estudos apontam que a aplicação de metodologias ativas na educação em saúde facilita a conexão entre teoria e prática, permitindo que os estudantes vivenciem cenários reais de atendimento e construam um repertório prático que será vital em suas carreiras (Frenk *et al.*, 2010). Ademais, essas metodologias favorecem a colaboração e o trabalho em equipe, características essenciais no ambiente interprofissional presente na saúde, onde a qualidade do atendimento é frequentemente resultado da interação eficaz entre diferentes profissionais (Silva; Cesaro, 2023). Nessa perspectiva, a implementação de estratégias pedagógicas ativas não apenas enriquece a formação acadêmica, mas também prepara os futuros profissionais de saúde para enfrentar os desafios complexos da prática clínica, promovendo um atendimento mais humanizado e eficaz.

Ao mesmo tempo, a educação pelo trabalho, especialmente quando articulada com os serviços de saúde desde os anos iniciais da formação de profissionais de saúde, é fundamental para a criação de um ambiente de aprendizado dinâmico e relevante (Frenk *et al.*, 2010). Essa prática possibilita que os estudantes vivenciem diretamente a realidade do SUS, promovendo a integração entre teoria e prática e permitindo que eles compreendam as complexidades do cuidado à saúde em contextos reais (Cardoso *et al.*, 2023). A presença dos alunos em cenários de prática desde o início da formação não só enriquece seu aprendizado através da observação e interação com profissionais experientes, mas também facilita a identificação das necessidades da comunidade, o que é essencial para a formação de futuros profissionais que atuam de forma ética, social e humanizada (Frenk *et al.*, 2010). Além disso, essa articulação

incentiva a reflexão crítica sobre os desafios enfrentados pelos sistemas de saúde, formando profissionais mais preparados para atuar em equipe e em contextos interprofissionais. A experiência de aprendizado contextualizada resulta em uma formação mais alinhada às necessidades da população, além de promover o desenvolvimento de habilidades práticas, empatia e uma compreensão mais profunda das dinâmicas de saúde, essenciais para atender às demandas sociais contemporâneas (Ferro *et al.*, 2021; Nogueira *et al.*, 2019). Dentre as estratégias metodológicas adotadas, podemos citar:

a) *Brainstorming*

O *brainstorming* pode ser uma ferramenta eficaz para promover aprendizagem colaborativa, criatividade e inovação em saúde (Kalaian; Kasin, 2017) e foi utilizado como sondagem inicial de expectativas dos estudantes no primeiro semestre de implantação da disciplina. A nuvem de palavras construída revelou um misto de desconhecimento, curiosidade e até preconceito em relação ao tema. Ao longo da discussão, os estudantes replicaram impressões que a docente observara em colegas de profissão e familiares ao relatar que ministraria uma disciplina sobre saúde e espiritualidade. Muitos esperavam algum tipo de doutrinação, outros esperavam que a disciplina buscasse explicar fenômenos sobrenaturais, outros acreditavam que a disciplina seria um momento para ver filmes e discutir temas religiosos a partir do senso comum. Foi visível também a não distinção entre os conceitos de espiritualidade e religiosidade.

b) Uso de entrevistas e enquetes para aproximação com a temática

Em um primeiro momento, a temática da saúde em interface com a espiritualidade pode parecer distanciada da

realidade dos estudantes. Para provar o contrário e permitir que os alunos tivessem um primeiro contato com o assunto no ponto de vista de profissionais e pacientes, foram solicitadas duas tarefas: uma enquete nas redes sociais questionando qual a opinião das pessoas sobre a relação entre saúde e espiritualidade; e uma entrevista com um profissional da saúde questionando qual a percepção dele sobre a relação entre o cuidado em saúde e a abordagem da dimensão espiritual.

A enquete trouxe as redes sociais, tão utilizadas pelos estudantes, como aliadas no processo de ensino-aprendizagem e instaurou em sala de aula um importante debate sobre o quanto a espiritualidade é importante para os usuários dos serviços de saúde. Já as entrevistas trouxeram uma perspectiva para além do senso comum. Em contato com profissionais de saúde, os estudantes descobriram que os futuros colegas já tiveram que lidar com casos em que o reconhecimento da dimensão espiritual foi imprescindível. Além disso, unanimemente, todos os profissionais entrevistados afirmaram perceber uma lacuna na formação profissional sobre o assunto, o que levou, de certa maneira, a uma valorização da disciplina pelos discentes depois dessa atividade.

c) Discutindo ideias e conceitos de forma integrativa: o World Café

O World Café é uma metodologia ativa que possibilita o diálogo em pequenos grupos sobre temas, gerando o compartilhamento de ideias e o aprendizado colaborativo, criando um ambiente informal e descontraído semelhante a um café. O processo envolve pequenos grupos que discutem um tema central em várias rodadas, com os participantes circulando entre as mesas para compartilhar e conectar diferentes perspectivas. Na realidade da sala de aula, foi realizado por meio da fixação de cartazes nas paredes. Cada cartaz trazia

um tema: fé, espiritualidade, religião, saúde espiritual, prática baseada em evidências, etc. Divididos em pequenos grupos, os estudantes circulavam entre todos os cartazes. Durante os 5-8 minutos que ficavam diante de cada cartaz, deveriam discutir sobre o conceito e escrever ideias e definições no cartaz. Cada novo grupo que chegava diante do cartaz já se deparava com ideias escritas e precisava complementar, incluir, acrescentar. Ao final do circuito, todos os grupos haviam discutido todos os temas, trocado ideias e aprendido com os demais grupos. Para finalizar, empreenderam-se a leitura e debate geral de todos os cartazes no formato de roda de conversa.

Essa metodologia permitiu discutir de forma dinâmica e colaborativa aspectos conceituais relevantes para a compreensão que o profissional de saúde deve ter sobre saúde e espiritualidade.

d) Aprofundando conceitos e ensaiando tomada de decisão tendo o quebra-cabeça como aliado

Para executar a dinâmica do quebra-cabeça, a turma foi dividida em cinco grupos. Cada grupo teve entre 20 e 30 minutos para estudar sobre um questionário/roteiro de anamnese espiritual. Depois desse momento, foram constituídos novos grupos, mesclando os membros dos anteriores, de modo que em cada novo grupo tivesse pelo menos uma pessoa que havia estudado cada questionário de anamnese espiritual.

Nos novos grupos, foram fornecidos casos fictícios. Para cada caso, o grupo deveria escolher qual questionário melhor se aplicaria, ensaiando a tomada de decisão clínica que cada um conduziria no futuro. Os questionários incluídos foram: Fica, Hope, inventário espiritual de Kuhn, história espiritual de Matthews e história espiritual de Maugans.

Essa metodologia possibilitou dinamizar o estudo dos formulários e pensar de forma crítica e reflexiva sua aplicação em situações práticas.

e) Vivência prática nos serviços de saúde

Acompanhados da professora, os estudantes fizeram uma visita técnica à Unidade de Atenção Primária à Saúde (UAPS) com o objetivo de aplicarem os formulários de anamnese espiritual na sala de espera da unidade. É certo que os usuários que aguardavam vacinação ou atendimento na UAPS não são o público-alvo ideal para a utilização de todos os formulários de anamnese espiritual, bem como o ambiente e o tempo disponíveis na sala de espera não são usuais ou indicados para se abordar questões tão profundas sobre a espiritualidade, todavia o objetivo principal dessa atividade era possibilitar a experiência prática de diálogo sobre aspectos de saúde e espiritualidade com pacientes.

De acordo com a avaliação dos estudantes, o que se vivenciou na visita à UAPS foi um marco divisor de águas entre teoria e prática. Eles referiram se sentir, a partir de então, mais seguros quanto à abordagem de tais questões junto às pessoas, bem como surpreenderam-se com a abertura dos usuários e com a conclusão obtida pela maioria de que os usuários do serviço de saúde desejariam que os profissionais de saúde abordassem de fato as questões relacionadas à espiritualidade nas consultas de rotina.

f) Posicionando-se em relação às práticas integrativas

Uma das dimensões da espiritualidade em saúde diz respeito às práticas integrativas e complementares, as quais no SUS têm se destacado como uma abordagem significativa para a promoção da saúde, especialmente em sua interface com

questões espirituais. Institucionalizadas pela Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares, essas práticas visam a oferecer cuidados que considerem o indivíduo em sua totalidade, incluindo aspectos físicos, emocionais e espirituais (Ferreira *et al.*, 2021). Essa integridade é fundamental em um contexto que reconhece a complexidade do ser humano e a necessidade de um cuidado que vá além do tratamento biomédico tradicional, promovendo o bem-estar em várias dimensões da vida, incluindo a espiritualidade. A formação médica tem um papel crucial neste cenário, uma vez que a inclusão de conteúdos sobre prática integrativa e espiritualidade na educação médica pode ampliar a compreensão dos futuros profissionais sobre a saúde holística, preparando-os para lidar com a diversidade de crenças e valores dos pacientes (Rocha *et al.*, 2023; Teixeira, 2020).

Dessa forma, o diálogo sobre práticas integrativas e complementares e espiritualidade na formação médica é essencial para a construção de uma prática médica mais humanizada e alinhada com as necessidades da população atendida. Como forma de promover um debate interativo sobre o assunto em sala de aula, foi realizado um júri simulado com a turma, que foi dividida em dois grupos. Um grupo tinha como foco a defesa do uso de práticas integrativas no SUS, o outro iria acusar a adoção dessas práticas. Cada grupo teve um tempo para formular seus argumentos, criar o perfil de suas testemunhas e elaborar estratégias de posicionamento. O júri simulado seguiu os momentos listados no quadro a seguir.

Quadro 1 – Roteiro do júri simulado

JÚRI SIMULADO	
Práticas integrativas e complementares em saúde	
Contexto: SUS / Brasil	
Momento 1	1. Explicação da dinâmica do júri simulado. 2. Divisão da turma em dois grupos: um de defesa e outro de acusação.
Momento 2 – 30 min	3. Aprofundar o estudo de argumentos em defesa e em acusação ao uso de práticas integrativas e complementares e espiritualidade. 4. Definição dos personagens: pelo menos dois advogados e duas testemunhas.
Momento 3 – 10 min	5. Organização do cenário do júri: um juiz, testemunhas, advogados, júri popular.
Momento 4 – Acusação	6. Pronunciamento da acusação (10 min) com arguição das testemunhas. 7. Réplica da defesa (5 min). 8. Tréplica da acusação (5 min).
Momento 5 – Defesa	9. Pronunciamento da defesa (até 10 min) com arguição das testemunhas. 10. Réplica da acusação (5 min). 11. Tréplica da defesa (5 min).
Momento 6 – Considerações finais para o júri	12. Conclusão da acusação (5 min). 13. Conclusão da defesa (5 min).
Momento 7 – Posicionamento do júri	14. Reunião do júri para a tomada de decisão (5 min). 15. Exposição dos votos do júri com justificativa (8 min).

Fonte: Elaboração própria (2025).

A avaliação dos alunos sobre a metodologia foi muito positiva, visto que possibilitou um debate interativo, lúdico e divertido. Ressalta-se ainda que o mesmo roteiro do júri pode ser adaptado para outras temáticas. Outro aspecto relevante a ser percebido é que o júri exige que o aluno construa argumentações independentemente de sua concordância ou não com aquele posicionamento, gerando competências adicionais ao processo formativo.

g) Discussão de casos e seminários

Dentre as estratégias *andragógicas* utilizadas nas aulas, a discussão de casos foi ferramenta recorrente, seja para elucidar a teoria ou exercitar o aprendizado. Além disso, o recurso de discussão de casos foi utilizado também como ação avaliativa. Em grupos, os alunos escolheram um dos temas (doenças cardiovasculares; neoplasias; pediatria; cuidados paliativos; doenças raras; saúde mental, etc.) e construíram um caso clínico sobre o assunto. O caso deveria representar uma conduta médica adequada ou inadequada diante da interface saúde e espiritualidade. Esse caso foi apresentado em sala de aula, discutindo as atitudes tomadas pelo médico em questão. Na apresentação, além do relato da situação construída, o grupo deveria fundamentar essa discussão em pelo menos dois artigos científicos que tornassem tal discussão baseada em evidências.

Na apresentação, alguns grupos fizeram, inclusive, dramatização da atenção médica ao paciente nos diversos cenários. Essa atividade teve o intuito de fomentar a articulação entre teoria e prática. Na avaliação dos estudantes, a experiência prévia na UAPS facilitou a construção dos casos e sua discussão.

h) Conferência da diversidade religiosa

Quanto à abordagem da espiritualidade, o respeito às diversidades é uma demanda crucial. Com o objetivo de incentivar esse respeito, foi promovida uma mesa-redonda com representantes de diversas denominações religiosas para debater o tema saúde e espiritualidade. Estiveram presentes representantes da Igreja Católica, da Igreja Protestante, da Umbanda, dos Testemunhas de Jeová, dos Adventistas do 7º Dia e dos Espíritas.

Nos depoimentos dos estudantes, essa presença de diversos líderes religiosos foi muito enriquecedora, reduzindo possíveis preconceitos e favorecendo o conhecimento mais amplo sobre outras religiões.

i) Atividade de campo para o encerramento da disciplina

Durante o semestre de implantação da disciplina, a docente compartilhou com a turma o desejo de fazer um encerramento com uma atividade de campo que permitisse um momento de conexão e espiritualidade com os estudantes, então surgiram algumas possibilidades elencadas por estes, sendo eleita a realização de uma trilha. A partir daí, a docente pesquisou possíveis locais, sendo então escolhida a trilha ao Cruzeiro de Quixeramobim, que se situa na Serra da Rajada. A construção do Cruzeiro de Quixeramobim está ligada à história do município e é um símbolo da religiosidade da população local.

A realização da trilha constitui-se um momento de lazer, confraternização e articulação teórico-prática. Não é uma atividade obrigatória da disciplina nem está vinculada a notas, porém conta regularmente com a adesão da maioria dos estudantes e de docentes de outras disciplinas.

A trilha é realizada semestralmente em parceria com a Secretaria de Cultura do município de Quixeramobim, que disponi-

biliza guias para acompanhar os estudantes e para discutir sobre marcos históricos relacionados ao local e ao município como um todo, estimulando a criação de um senso de pertença à comunidade em que estão inseridos em seu processo de graduação.

Considerações finais

Diante do exposto, pode-se concluir que a implementação da disciplina Saúde e Espiritualidade pautou-se na execução de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, proporcionando aos estudantes o desenvolvimento de competências crítico-reflexivas e relacionais com foco na resolução de problemas concretos do cotidiano, imersão na realidade dos cenários de prática e articulação teórico-prática com os princípios e diretrizes do SUS.

Essa modelagem metodológica para a disciplina foi crucial para que os estudantes não se posicionassem de forma passiva em relação aos conteúdos, mas, além dos conhecimentos teóricos, desenvolvessem habilidades e atitudes imprescindíveis à prática médica com abordagem biopsicossocial e espiritual. Por serem estudantes de primeiro semestre de graduação, observou-se certo estranhamento inicial com as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, mas, ao final do semestre, essa percepção deixou de ser importante.

Some-se a isso o fato de que, por ser uma disciplina inserida no início do curso, percebeu-se certa imaturidade teórica dos universitários em relação às diversas áreas do cuidado clínico e cirúrgico. Por conta disso, a construção dos casos e a capacidade de articulação com evidências científicas ainda foram incipientes, mas avaliadas não como lacunas, e sim como processos dentro da caminhada de aprendizagem que se pretende que eles tracem dentro da graduação.

Outrossim, foi desafiador conduzir tal disciplina e sem aproximação prévia com a temática, nem na graduação, nem na pós-graduação, bem como sem existir uma área temática específica no concurso público prestado, todavia acredita-se que essa situação gerou um movimento de abertura e busca de aprofundamento que foi profícuo e frutífero para a prática docente. Fazer-se docente é também desinstalar-se, aprender, reaprender, ressignificar e, por fim, perceber-se também como parte de outra área, como quem faz uma diáspora mediada pelo desejo e pela necessidade. No final, não se sabe ao certo se foi a experiência docente que fez a implementação da disciplina bem-sucedida ou se, ao contrário, foram as nuances da saúde misturadas à espiritualidade que construíram uma experiência docente transformadora.

Referências

AYUBA, D. *et al.* Understanding the root of healing and beyond: Exploring the way forward for alternative medicine in Nigeria. *Bhutan Sorig Journal*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 42-47, 2024.

BEN-ARYE, E. *et al.* Sensing the lightness: A narrative analysis of an integrative medicine program for healthcare providers in the Covid-19 department. *Supportive Care in Cancer*, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 1419-1426, 2022.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas em seres humanos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2012.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 abr. 2016.

CARDOSO, M. A. *et al.* Integração ensino-serviço e seus reflexos na prática profissional na atenção básica: revisão integrativa. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Málaga, v. 15, n. 9, 2023. DOI: <https://doi.org/10.55905/cuadv15n9-024>. Acesso em: 10 jan. 2026.

DAMIANO, R. F.; LUCCHETTI, A. L. G.; LUCCHETTI, G. Ensino de “saúde e espiritualidade” na graduação em Medicina e outros cursos da área de Saúde: aplicações práticas. *HU Revista*, Juiz de Fora, v. 44, n. 4, p. 515-525, 2020.

DANTAS FILHO, V. P.; SÁ, F. C. Ensino médico e espiritualidade. *O Mundo da Saúde*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 273-280, 2007.

DIEGO-CORDERO, J. *et al.* “More spiritual health professionals provide different care”: A qualitative study in the field of mental health. *Healthcare*, [S. l.], v. 11, n. 3, 2023.

FERREIRA, G. A. *et al.* Uso das práticas integrativas e complementares pela enfermagem em pessoas com câncer: revisão integrativa. *Brazilian Journal of Health Review*, Curitiba, v. 4, n. 1, 2021.

FERRO, M. N. *et al.* O Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (Pet-Saúde) e a pandemia de Covid-19: ações possíveis para o apoio a pessoas em situação de rua e para o fortalecimento do controle social. *Extensão em Foco*, Curitiba, n. 23, 2021.

FRENK, J. *et al.* Health professionals for a new century: Transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *The Lancet*, Londres, v. 376, p. 1923-1958, 2010.

HASEGAWA, N. M. SUS 35 anos: contexto e perspectivas. *Boletim do Instituto de Saúde*, São Paulo, v. 24, n. esp., p. 85-86, 2023.

HATHAWAY, D. *et al.* Teaching spiritual and religious competencies to psychiatry residents: A scoping and systematic review. *Academic Medicine*, [S. l.], v. 97, n. 2, p. 300-310, 2022.

HOLLIDAY, O. J. *Para sistematizar experiências*. 2. ed. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

JONES, K. *et al.* Rehabilitation health professionals’ perceptions of spirituality and spiritual care: The results of an online survey. *NeuroRehabilitation*, [S. l.], v. 46, n. 2, p. 245-253, 2020.

KALAIAN, S. A.; KASIM, R. M. Effectiveness of various innovative learning methods in health science classrooms: A meta-analysis. *Advances in Health Sciences Education*, [S. l.], v. 22, n. 5, p. 1151-1167, 2017.

MEYER, B.; LOUDER, A.; SELF, K. J.; NICOLAS, G. Investigating the psychological impact of Covid-19 on healthcare professionals: Implications and recommendations. *Journal of Prevention and Health Promotion*, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 327-346, 2022.

NOGUEIRA, M. F. *et al.* Contribuições da integração ensino-serviço-comunidade para a formação e transformação de práticas na saúde do idoso. *Enfermagem Brasil*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 87-93, 2019.

ROCHA, T. M. *et al.* A importância da espiritualidade para a integralidade da prática médica. *Revista Multidisciplinar em Saúde*, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 632-637, 2023.

RYKKJE, L. *et al.* Educational interventions and strategies for spiritual care in nursing and healthcare students and staff: A scoping review. *Journal of Clinical Nursing*, [S. l.], v. 30, n. 21-22, p. 3260-3274, 2022.

SENA, M. A. B. *et al.* Defining spirituality in healthcare: A systematic review and conceptual framework. *Frontiers in Psychology*, [S. l.], v. 12, 2021.

SILVA, P. V.; CESARO, F. C. Gestão em saúde no ensino-aprendizagem: uma revisão integrativa. *Revista Foco*, São Paulo, v. 16, n. 11, 2023.

TANZI, A. *et al.* Experiential training course on spirituality for multidisciplinary palliative care teams in a hospital setting: A mixed-method evaluation. *Research Square* [preprint], [S. l.], 2024.

TEIXEIRA, M. J. Interconexão entre saúde, espiritualidade e religiosidade. *Revista de Medicina*, São Paulo, v. 99, n. 2, p. 134-147, 2020.

VIEIRA, D. C. *et al.* Educação em saúde e metodologias ativas: práticas ativas aplicadas em saúde nos territórios. In: CONGRESSO BRASILEIRO ONLINE DE ATENÇÃO BÁSICA À SAÚDE, 1., 2024, [S. l.]. *Anais [...]*. 2024.

WÜTHRICH-GROSSENbacher U. The need to widen the concept of health and to include the spiritual dimension. *International Journal of Public Health*, [S. l.], v. 4, n. 69, e1606648, 2024.

DO LIVRO À VIDA: A TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO DA SEMIOLOGIA MÉDICA COM A INSERÇÃO PRECOCE NA PRÁTICA CLÍNICA

Ivna Mara Oliveira Fernandes da Silveira

Introdução

A formação médica tem enfrentado profundas transformações nas últimas décadas, impulsionadas pela evolução do conhecimento científico, pelas mudanças nas demandas da sociedade e pelas novas diretrizes curriculares nacionais, que apontam para uma formação mais humanizada, crítica e resolutiva. Nesse cenário, as metodologias ativas de ensino-aprendizagem vêm ganhando destaque como estratégias pedagógicas que favorecem a construção do conhecimento de forma significativa, especialmente em disciplinas que exigem integração entre teoria e prática, como a Semiologia.

A Semiologia Médica – responsável por capacitar o estudante a reconhecer sinais e sintomas, realizar a anamnese e o exame físico – exige não apenas conhecimento técnico, mas também habilidades de comunicação, empatia e raciocínio clínico. Tais competências dificilmente podem ser plenamente desenvolvidas por meio de métodos expositivos tradicionais, centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos. Como apontam Anastasiou e Alves (2004), a aprendizagem significativa no ensino superior pressupõe a participação ativa do estudante no processo de construção do saber, mediado por estratégias que desafiem seu pensamento e promovam a articulação entre teoria e prática.

Segundo Moran (2015), as metodologias ativas colocam o estudante como protagonista da própria aprendizagem, valorizando a problematização, a experimentação, a reflexão e o diálogo. Essa abordagem é particularmente relevante na formação médica, onde o futuro profissional precisa aprender a lidar com situações complexas, incertas, que demandam tomada de decisão em tempo real. Na disciplina de Semiologia, isso se traduz na necessidade de práticas que simulem o ambiente clínico, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, técnicas e relacionais.

A aprendizagem baseada em problemas (*Problem-Based Learning* – PBL), por exemplo, tem sido amplamente utilizada nos cursos de Medicina, por promover a construção colaborativa do conhecimento a partir de situações-problema inspiradas na prática clínica. Para Barrows (1986), um dos precursores do PBL, essa abordagem estimula o pensamento crítico e o raciocínio diagnóstico, elementos essenciais ao exame clínico. Outro exemplo é a sala de aula invertida (*flipped classroom*), proposta por Mazur (1997), em que o estudante tem acesso prévio ao conteúdo teórico e utiliza o tempo em sala para aplicar esse conhecimento em discussões de casos clínicos, práticas simuladas e *feedback* entre pares.

Léa das Graças Camargo Anastasiou, em suas obras, reforça a necessidade de ruptura com a lógica instrucionista tradicional e defende um ensino universitário pautado na mediação pedagógica e na construção ativa do conhecimento. Para a autora, o papel do professor na universidade deve ser o de um facilitador e provocador do pensamento, e não apenas o de transmissor de informações (Anastasiou; Alves, 2004). Essa perspectiva é especialmente fecunda na disciplina de Semiologia, pois convida os docentes a pensarem estratégias didáticas que promovam o engajamento do estudante e sua capacidade de escuta ativa e de interpretação crítica dos sinais clínicos do paciente.

Assim, diante da complexidade envolvida no ensino da Semiologia Médica, este capítulo propõe uma reflexão sobre o papel das metodologias ativas como instrumento para uma formação mais eficaz, ética e sensível. A análise inclui uma discussão teórica sobre os principais referenciais das metodologias ativas, bem como a apresentação de experiências e práticas exitosas em cursos de Medicina, com ênfase na disciplina de Semiologia, buscando contribuir para o aperfeiçoamento do processo formativo no ensino médico contemporâneo.

Em novembro de 2024, iniciei minha trajetória docente na Universidade Estadual do Ceará (Uece), assumindo duas disciplinas para a primeira turma do curso de Medicina da Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús (Faec), sendo a de Semiologia a mais complexa e com maior carga de conteúdo clínico. A proposta deste relato é descrever a experiência vivenciada e refletir sobre os efeitos do ensino prático precoce no desempenho e na percepção dos estudantes.

Metodologia de ensino inicial: ênfase na teoria

No início do semestre, a estruturação da disciplina de Semiologia Médica priorizou um planejamento cuidadoso e alinhado às diretrizes curriculares, centrado principalmente na abordagem teórica dos conteúdos. As aulas foram conduzidas por meio de exposições dialogadas, em que se buscava a participação ativa dos estudantes, com incentivo à formulação de perguntas e à construção coletiva do raciocínio clínico. Foram utilizados diversos recursos didáticos, como apresentações em PowerPoint, vídeos demonstrativos de técnicas semiológicas e estudo dirigido de casos clínicos simples, elaborados a partir de situações comuns na prática médica.

Como estratégia complementar, foram propostas simulações entre os próprios discentes. Nessas atividades, os estudan-

tes se revezavam nos papéis de médico, paciente e observador, com o intuito de desenvolver habilidades de comunicação, escuta ativa e organização do exame físico. Três momentos práticos foram realizados em sala de aula: dois voltados ao treinamento da anamnese, com foco na estruturação das perguntas e na criação de vínculo com o “paciente simulado”, e um dedicado ao exame físico do tórax, no qual se discutiram técnicas de inspeção, palpação, percussão e ausculta.

Apesar do engajamento dos alunos e da boa receptividade às atividades propostas, os resultados da primeira avaliação teórica foram insatisfatórios. A prova, composta por questões objetivas, análise de estudos de caso e identificação de sinais clínicos em imagens e descrições, revelou um desempenho aquém do esperado. A correção e devolutiva dos resultados foram acompanhadas de uma roda de conversa com a turma, em que emergiram relatos sinceros de dificuldade na fixação de conceitos e na compreensão da linguagem médica técnica, apesar do esforço em estudar previamente. Essa percepção conjunta evidenciou a limitação da abordagem inicial centrada na sala de aula e revelou a necessidade de conexão mais concreta com a realidade clínica.

Metodologias ativas e aprendizagem experiencial

A partir das dificuldades identificadas na primeira avaliação teórica, optou-se por antecipar a inserção dos estudantes em ambiente clínico real como estratégia de superação. Duas semanas após a prova, foi realizada a primeira atividade prática no Hospital São Camilo, em Crateús. Essa vivência foi planejada com base nos princípios das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, nas quais o estudante é o protagonista do próprio processo formativo. A proposta visava a integrar teoria e prática de forma significativa, favorecendo a constru-

ção autônoma e crítica do conhecimento. Apesar do cenário desafiador, especialmente pela desproporção entre o número de alunos e a presença de apenas uma docente responsável, a necessidade de imersão prática se impunha como essencial. A turma, composta por 33 discentes, foi dividida em sete grupos. Cada grupo foi direcionado a um paciente previamente selecionado, com critérios que priorizavam a boa capacidade de comunicação e a presença de sinais semiológicos relevantes, como alterações auscultatórias pulmonares, edemas em membros inferiores, hepatomegalia, entre outros achados.

Durante a atividade, os estudantes conduziram anamneses completas e realizaram o exame físico supervisionado. Eu, enquanto docente, realizava um rodízio entre os grupos, oferecendo orientações, ajustando técnicas e esclarecendo dúvidas em tempo real. Essa dinâmica exigiu intensa organização e atenção individualizada, dentro das possibilidades. Ao término da atividade prática, todos se reuniram em auditório para uma discussão coletiva. Cada grupo apresentou oralmente a história clínica colhida e os achados do exame físico. A anamnese foi analisada em seus aspectos estruturais e de conteúdo, destacando pontos a serem aprimorados, como a clareza na cronologia dos sintomas e o uso adequado do vocabulário técnico. Em relação ao exame físico, os achados semiológicos foram debatidos em conjunto, conduzindo à formulação de hipóteses diagnósticas por meio de um raciocínio clínico compartilhado.

Essa estratégia promoveu múltiplas dimensões da aprendizagem: além da consolidação cognitiva dos conteúdos, favoreceu o desenvolvimento da empatia, da escuta qualificada, da postura ética e da humanização no atendimento ao paciente. A vivência também proporcionou aos alunos a oportunidade de lidar com a imprevisibilidade do contexto clínico real, aprendendo a observar, interpretar e tomar decisões com base em dados coletados diretamente do paciente.

Os relatos espontâneos de entusiasmo, engajamento e maior compreensão dos conteúdos foram acompanhados por uma mudança objetiva no desempenho. A segunda avaliação da disciplina, realizada com a mesma metodologia da anterior, apresentou melhora significativa nas notas, refletindo o impacto positivo da aprendizagem experiencial. O vínculo emocional com o conteúdo e a valorização do saber médico aplicado tornaram a prática clínica uma ferramenta poderosa de transformação na trajetória formativa dos estudantes.

Inserção na prática clínica: um divisor de águas

Esse encontro foi descrito pelos próprios estudantes como um momento transformador em sua trajetória acadêmica, um verdadeiro divisor de águas na formação médica. Pela primeira vez, os conteúdos até então trabalhados em sala de aula, por meio de exposições teóricas, estudos de caso e simulações, materializaram-se diante deles na figura de pacientes reais. O contato direto com essas pessoas, carregadas de histórias de vida singulares, sintomas autênticos e manifestações clínicas concretas, gerou um impacto profundo neles. Nesse cenário, os conceitos teóricos adquiriram novo significado, ultrapassando a barreira do abstrato para se tornarem vivências marcantes e emocionalmente significativas.

A escuta ativa passou a ser compreendida para além de uma técnica comunicacional: tornou-se uma prática essencial de empatia, acolhimento e construção de vínculo terapêutico. Os estudantes relataram que, ao ouvirem os pacientes, sentiram-se mais conectados à profissão, percebendo a importância de cada palavra dita, do tom de voz, da postura corporal e da atenção plena. Termos como “dispneia”, “hepatomegalia”, “edema periférico” e “dor pleurítica”, antes restritos às páginas dos livros e aos slides projetados, ganharam vida ao serem identi-

ficados em contextos reais. Não eram mais apenas conteúdos a serem memorizados, mas expressões de sofrimento humano que exigiam escuta, interpretação clínica e empatia.

Durante a prática, foi possível observar um entusiasmo genuíno por parte dos alunos, acompanhado de um envolvimento emocional visível. Frases como “Agora tudo faz sentido” ou “Parece que estou realmente aprendendo” foram ditas de maneira espontânea e reiterada por vários grupos. A identificação de sinais clínicos como sopros cardíacos, estertores pulmonares, icterícia ou edema em membros inferiores não apenas reforçou o conteúdo previamente estudado, como também despertou um senso de responsabilidade ética e profissional. A anamnese foi realizada com mais segurança e naturalidade, com evidente melhoria na formulação das perguntas e uso adequado da terminologia médica.

Essa experiência provocou uma verdadeira imersão no universo da prática médica. Mais do que consolidar conhecimentos, ela transformou a maneira como os estudantes se viam dentro da profissão. O encontro com o real ampliou horizontes, fortaleceu vínculos com o saber e reforçou o compromisso com uma medicina humanizada, crítica e sensível às necessidades do outro.

Discussão

A experiência aqui relatada reafirma um princípio já amplamente consolidado na literatura da educação médica: o aprendizado se torna mais potente e duradouro quando ocorre em um contexto real, especialmente por meio da vivência prática e da imersão concreta na realidade do cuidado em saúde. No caso específico da Semiologia, quando o ensino se limita ao plano teórico e dissociado da prática, os conteúdos podem se tornar excessivamente abstratos, fragmentados e, muitas

vezes, desconectados do cotidiano médico. O contato precoce com pacientes reais ressignifica esses conceitos, promove a aprendizagem significativa e contribui para a construção de um saber enraizado na experiência vivida.

Essa abordagem pedagógica dialoga diretamente com os princípios *freireanos*, nos quais o conhecimento não é compreendido como um bem a ser transmitido ou “depositado” no aluno, mas como uma construção coletiva, fruto da interação entre sujeito, mundo e experiência. Para Freire (1987, p. 47), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nesse sentido, ao serem inseridos precocemente em contextos clínicos, os estudantes deixam de ser receptores passivos e se tornam agentes ativos do próprio aprendizado. Eles não apenas adquirem habilidades técnicas, mas também desenvolvem a capacidade de interpretar criticamente a realidade, posicionando-se como futuros profissionais conscientes e responsáveis.

Outro aspecto fundamental observado nessa experiência é o envolvimento emocional dos estudantes diante das situações clínicas reais. Escutar a história de um paciente, identificar sinais físicos com suas próprias mãos, vivenciar o olhar do outro em sofrimento, tudo isso produz uma aprendizagem que ultrapassa o domínio cognitivo. É uma forma de saber que também atravessa o sensível, o ético e o humano. Essa dimensão emocional favorece a consolidação da memória, o engajamento com o conteúdo e o despertar de atitudes como empatia, escuta qualificada e responsabilidade social.

C.S. Lewis, em uma de suas reflexões sobre a natureza do aprendizado e da experiência, afirma: “A educação sem valores, ainda que útil, parece antes fazer do homem um demônio mais eficaz” (Lewis, 2011, p. 27). Essa citação ganha relevância no contexto da formação médica: o conhecimento técnico, por

si só, não é suficiente para formar médicos humanizados. É necessário que o saber esteja impregnado de valores éticos, de compromisso com o outro e de sensibilidade para com o sofrimento humano.

Assim, a prática em ambiente clínico, além de fortalecer o domínio técnico da Semiologia, proporciona aos estudantes uma formação integral, que contempla tanto o saber científico quanto a construção da identidade profissional e dos valores que devem nortear a prática médica. Essa perspectiva está profundamente alinhada com a proposta de uma educação transformadora, que, segundo Freire (1987), deve contribuir para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com a transformação social.

Considerações finais

A inserção precoce dos estudantes no ambiente clínico mostrou-se uma estratégia pedagógica fundamental para o ensino efetivo da Semiologia Médica. Ao serem expostos a situações reais de atendimento, os alunos puderam vivenciar na prática aquilo que antes era apresentado apenas no plano teórico, o que resultou em maior compreensão dos conteúdos, fortalecimento do raciocínio clínico, amadurecimento profissional e significativa melhoria no desempenho acadêmico. Essa aproximação com o mundo real proporcionou também o desenvolvimento de habilidades interpessoais essenciais à prática médica, como escuta ativa, empatia e humanização do cuidado.

A supervisão direta, mesmo em um cenário desafiador com limitação de recursos humanos, associada ao uso de metodologias ativas, possibilitou uma vivência rica, participativa e significativa. A condução das anamneses, a realização dos exames físicos e as discussões coletivas favoreceram o pro-

tagonismo estudantil, reforçando a ideia de que o aprender acontece de forma mais efetiva quando o aluno é parte ativa do processo, conforme defendido por Freire (1987). O ambiente clínico, nesse contexto, torna-se um verdadeiro “texto” a ser lido, interpretado e compreendido pelos estudantes.

Além da aquisição de competências técnicas, os relatos dos próprios alunos evidenciam que a experiência também teve impacto emocional e formativo profundo, ampliando sua visão sobre o papel do médico na escuta e no acolhimento do sofrimento humano. Tal formação integrada, que conjuga razão e sensibilidade, é indispensável para a construção de uma prática médica ética, crítica e comprometida com a realidade social.

Diante desses achados, recomenda-se que os cursos de Medicina promovam, sempre que possível, a inserção progressiva e supervisionada dos estudantes em ambientes clínicos reais desde os ciclos iniciais, garantindo uma formação mais sólida, humana e transformadora – como desejariam Freire, Chesterton ou Lewis: uma educação que ilumina não apenas a mente, mas também o coração.

Referências

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. *Processos de ensinar e aprender: fundamentos para o ensino superior*. Joinville: Univille, 2004.

BACICH, L.; MORAN, J. M.; PIMENTA, S. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARROWS, H. S. Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, [S. l.], n. 68, p. 3-12, 1996.

BELL, S. Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, [S. l.], v. 83, n. 2, p. 39-43, 2010.

CHESTERTON, G. K. *Ortodoxia*. São Paulo: Mundo Cristão, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEWIS, C. S. *A abolição do homem*. São Paulo: É Realizações, 2011.

MAZUR, E. *Peer instruction: A user's manual*. Upper Saddle River: Prentice, 1997.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais significativa. In: BACICH, L.; MORAN, J. M. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 15-38.

EXPERIÊNCIA DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DE BOLETIM EPIDEMIOLÓGICO: TECENDO CONHECIMENTO E AFETOS

Leidy Dayane Paiva de Abreu

Introdução

A construção de boletins epidemiológicos é uma prática essencial na saúde pública, permitindo a sistematização e comunicação de dados fundamentais para o monitoramento de doenças, o planejamento de ações e a tomada de decisões informadas. No contexto acadêmico, utilizar esse tema como uso de boletins epidemiológicos representa uma oportunidade valiosa para integrar teoria e prática, proporcionando aos(as) estudantes uma experiência mais concreta e aplicada (Oliveira; Nucci, 2015).

Este relato descreve a experiência do primeiro contato de estudantes de Medicina com a ferramenta de tabulação TabNet do Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DataSUS). A atividade foi conduzida por uma professora doutora em Enfermagem, docente da disciplina de Epidemiologia na Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús (Faec) da Universidade Estadual do Ceará (Uece), durante o semestre letivo de 2024.1. Os(As) estudantes tiveram a oportunidade de explorar a tabulação *on-line* de dados e a geração de planilhas de forma rápida e objetiva, utilizando uma base de dados real.

O DataSUS é um sistema de informação e suporte de informática, necessário no planejamento, operação e controle do SUS. A partir do DataSUS, foram criadas ferramentas para

facilitar o exercício de tabulação e o processamento de dados, como o TabNet, permitindo a sistematização de dados diretamente na internet, com arquivos disponíveis nos sistemas do DataSUS, possibilitando tabulações mais rápidas (Brasil, 2024; Oliveira; Nucci, 2015).

A escolha dessa vivência fundamenta-se em diversos fatores. Primeiramente, a relevância prática da construção de boletins epidemiológicos, uma atividade comum e essencial na saúde pública, que possibilita a aplicação direta dos conhecimentos adquiridos em cenários reais, aumentando a motivação dos(as) estudantes. Além disso, o tema promove a integração multidisciplinar, envolvendo conhecimentos em epidemiologia, estatística, comunicação e políticas de saúde, incentivando uma visão holística do trabalho na área (Oliveira *et al.*, 2014).

O desenvolvimento de competências analíticas também se destaca, uma vez que a análise de dados epidemiológicos exige habilidades críticas e interpretação rigorosa, preparando os(as) alunos(as) para desafios profissionais. Logo, a vivência tem como objetivo descrever a experiência docente na elaboração de um boletim epidemiológico junto a alunos(as) do curso de Medicina.

A construção desse material não apenas reforça o aprendizado teórico-prático na área da Saúde, mas também fomenta um ambiente colaborativo e engajado, onde a troca de saberes e experiências fortalece tanto a formação acadêmica quanto a dimensão humana do ensino.

Dessa forma, este capítulo busca explorar como esse processo contribui para o desenvolvimento de competências técnicas e reflexivas, incentivando o pensamento crítico e a autonomia de estudantes na análise de dados epidemiológicos.

Além disso, discute-se a dimensão afetiva envolvida nesse contexto, evidenciando como o envolvimento docente pode potencializar o interesse dos(as) alunos(as) e fortalecer

o vínculo entre os(as) participantes do processo educativo. E a experiência aproxima estudantes da realidade do trabalho em saúde, permitindo-lhes compreender melhor os desafios e responsabilidades envolvidos na elaboração e divulgação de informações epidemiológicas.

Desenvolvimento

A docente desenvolveu um relato de experiência, que é uma vivência pedagógica inovadora, com alunos(as) do segundo semestre, com o intuito de proporcionar uma vivência prática na construção de um boletim epidemiológico, articulando teoria e prática na formação acadêmica. A experiência foi estruturada em três etapas, permitindo uma abordagem progressiva no desenvolvimento das competências analíticas dos(as) discentes.

É a partir da experiência que se consegue identificar, diferenciar e associar de maneira reflexivo-crítica os mais diversos assuntos. Por isso, o relato de experiência é essencial para a fomentação do conhecimento no meio acadêmico, fortalecimento do tripé educacional: ensino, pesquisa e extensão (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

Primeiro momento: visita de campo

No dia 3 de setembro de 2024, a professora, acompanhada pelos(as) 34 alunos(as) da disciplina de Epidemiologia, realizou uma visita técnica à Vigilância Epidemiológica do município de Crateús (Figura 1). Durante a visita, estudantes tiveram a oportunidade de conhecer de perto os principais desafios epidemiológicos locais, além de compreenderem a dinâmica dos sistemas de informação em saúde utilizados para monitoramento e análise dos indicadores epidemiológicos.

Figura 1 – Visita à vigilância epidemiológica, 2024.1



Fonte: Acervo próprio (2025).

No momento, foram vistos os principais problemas epidemiológicos do município de Crateús em relação aos sistemas de informação em saúde. Dentre os sistemas abordados, destacam-se: Sistema de Informação de Mortalidade (SIM); Sistema de Informação de Agravos e Notificação (Sinan); Sistema de Informação de Nascidos Vivos (Sinasc); Sistema de Informações Hospitalares (SIH/SUS); e Sistema de Informação Ambulatorial (SIA/SUS) (Brasil, 2024).

Ressalta-se que o DataSUS permite diferentes cruzamentos de dados, com disponibilidade de dados como a Classificação Internacional de Doenças (CID), capítulo do CID, região, macrorregião, município, estado, faixa etária, sexo, local de internação e de residência para cruzamento de dados, informações de indicadores de saúde por valores absolutos e relativos, vigilância alimentar e nutricional, produção ambulatorial e hospitalar, dados de imunizações e dos censos do IBGE (Brasil, 2024; Oliveira; Nucci, 2015).

Essa imersão permitiu que os(as) alunos(as) compreendessem a relevância dos dados epidemiológicos para a gestão da saúde pública, bem como sua influência na tomada de decisão e elaboração de políticas de intervenção.

Segundo momento: construção do boletim epidemiológico

No dia 10 de setembro de 2024, em sala de aula, a docente apresentou aos(as) alunos(as) o conceito de boletim epidemiológico, sua estrutura e importância na disseminação de informações de saúde pública. Durante esse encontro, foram discutidos os sistemas de informação utilizados para a coleta de dados secundários e sua aplicação na análise epidemiológica.

Para consolidar o aprendizado, a turma foi dividida em grupos de três alunos(as) e cada grupo recebeu a tarefa de construir um boletim epidemiológico baseado nos problemas de saúde identificados. Os temas poderiam ser abordados em nível municipal, estadual (Ceará) ou nacional, proporcionando uma abordagem diversificada. O trabalho foi desenvolvido por meio da discussão do diagnóstico local em saúde e de pesquisas utilizando o acesso à *web* nos sistemas e-SUS AB/TabNet e DataSUS.

Essa estratégia permitiu que os(as) alunos(as) não apenas compreendessem a relevância dos dados epidemiológicos, mas também desenvolvessem habilidades analíticas essenciais para a sua formação acadêmica e futura prática profissional. A experiência consolidou o aprendizado de maneira significativa, demonstrando a importância da integração entre teoria e prática na educação médica (Oliveira; Nucci, 2015).

A coleta de dados para a construção dos boletins seguiu as recomendações da Resolução nº 738/2024, que dispõe sobre o uso de bancos de dados com finalidade de pesquisa envolvendo seres humanos, por serem utilizados dados secundários

de natureza pública, de acesso gratuito e sem a identificação de indivíduos e/ou instituições, não precisando de apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Ressalta-se que a elaboração de um boletim epidemiológico no curso de Medicina é uma excelente forma de estimular o aprendizado de temas como vigilância epidemiológica, análise de dados de saúde pública e resposta a emergências (Oliveira; Nucci, 2015).

No momento, foi indicada a forma de desenvolvimento do boletim com as seguintes informações:

Estrutura: de 4 a 10 páginas; preconizações para trabalhos acadêmicos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Os arquivos deverão ser enviados nos formatos .doc ou .docx; os textos deverão ser organizados de acordo com as seguintes seções: Introdução, Desenvolvimento, Conclusão e Referências (de acordo com a norma vigente da ABNT); o tamanho do papel deverá ser A4, com margens superior e inferior 2,5 cm e esquerda e direita 3,0 cm, com tabulação de 1,25 cm; Os manuscritos deverão ser elaborados em fonte Times New Roman tamanho 12, justificado, com espaçamento entre linhas de 1,5; e as referências deverão possuir espaçamento simples entre linhas, separadas com um espaço entre elas.

Descrição do contexto epidemiológico, com tempo, lugar e pessoa, identificando os possíveis fatores de risco que podem ter contribuído para o aumento dos casos.

Sistema de Informação para Coleta de Dados, com uma investigação epidemiológica (e.g., históricos clínicos, hábitos dos pacientes, locais frequentados).

Análise Epidemiológica, com utilização de tabelas e gráficos para apresentar a distribuição dos casos (e.g., por faixa etária, sexo, bairro) e curva epidêmica; uso de, no mínimo, oito variáveis; frequência relativa e absoluta; uso da média quando

necessário; um cálculo de incidência; no mínimo, dois gráficos e duas tabelas, que deverão ser redigidos em conformidade com as atuais.

Propostas de Controle, com sugestão de estratégias de controle do surto e mitigação de riscos, considerando recursos limitados.

Terceiro momento: apresentação dos boletins epidemiológicos

Os(As) estudantes apresentaram seus trabalhos por meio de seminários e entregaram os boletins epidemiológicos no formato de artigo científico. Essa estrutura foi adotada com o objetivo de garantir clareza, padronização e qualidade ao material produzido, promovendo uma abordagem rigorosa e baseada em evidências para a análise epidemiológica.

A elaboração de boletins epidemiológicos por estudantes representa uma estratégia fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade analítica na formação acadêmica. Esses boletins servem como ferramentas essenciais para a disseminação de informações epidemiológicas de relevância pública, contribuindo para a conscientização sobre doenças e sua prevenção (Oliveira; Nucci, 2015).

A escolha dos títulos dos boletins reflete a preocupação dos(as) estudantes com questões de saúde pública relevantes e permite a contextualização das informações para diferentes públicos.

A seleção de temas que são problemas de saúde pública local exemplifica a importância de estudos voltados para grupos vulneráveis e evidencia a necessidade de políticas públicas mais eficazes. A seguir, apresenta-se o quadro com os temas abordados nos boletins epidemiológicos desenvolvidos pelos(as) estudantes, a partir da coleta de dados no TabNet, em 2024.

Quadro 1 – Tema do boletim epidemiológico – Coleta de dados no TabNet

Nº	Títulos dos boletins epidemiológicos	Resultados
1	Boletim epidemiológico: Intoxicação exógena	O boletim sobre intoxicação exógena destaca um problema frequente de saúde pública relacionado à exposição a substâncias químicas, medicamentos, pesticidas e produtos industrializados. A análise desses casos auxilia na formulação de políticas públicas para prevenção e tratamento dessas ocorrências.
2	Boletim epidemiológico: Os casos de sífilis congênita no município de Crateús de 2014 a 2023	A sífilis congênita é uma condição prevenível, mas ainda altamente incidente. O boletim que aborda essa doença no município de Crateús entre 2014 e 2023 permite compreender a evolução dos casos e as ações preventivas necessárias para a sua redução.
3	Boletim epidemiológico: Cenário das imunizações em Crateús-CE entre 2012 e 2021	Este boletim analisa as taxas de vacinação em Crateús entre 2012 e 2021. A cobertura vacinal é um dos principais indicadores da efetividade das políticas públicas de imunização e da proteção da população contra doenças preveníveis.
4	Boletim epidemiológico: Casos de hanseníase no Ceará do ano 2013 a 2023	A hanseníase continua sendo um desafio para a saúde pública no Brasil. O boletim que aborda a incidência da doença no Ceará entre 2013 e 2023 destaca a necessidade de monitoramento constante, estratégias de controle e combate ao estigma.
5	Boletim epidemiológico: HIV/AIDS no Ceará	A epidemia de HIV/AIDS no Ceará é um tema de grande impacto, abordado em dois boletins. Eles analisam a prevalência entre gestantes e a disseminação do vírus na população geral, fornecendo dados que contribuem para a implementação de estratégias de prevenção e tratamento.

Nº	Títulos dos boletins epidemiológicos	Resultados
6	Boletim epidemiológico: Mortes maternas no estado do Ceará entre os anos de 2013 e 2023	A mortalidade materna no Ceará entre 2013 e 2023 é um indicador importante da qualidade da assistência à saúde da mulher. Esse boletim epidemiológico permite identificar fatores de risco e intervenções necessárias para reduzi-la.
7	Boletim epidemiológico: Tuberculose (2013-2023)	A tuberculose permanece como um problema de saúde global. O boletim sobre essa doença entre 2013 e 2023 no Ceará permite avaliar tendências epidemiológicas e fortalecer programas de controle e tratamento.
8	Boletim epidemiológico: Análise epidemiológica da prevalência de HIV em gestantes: cenário no estado do Ceará	Os dados epidemiológicos de HIV em gestantes permitem identificar padrões de incidência, fatores de risco e a efetividade das estratégias de prevenção e tratamento. No contexto do Ceará, é essencial compreender quais são os determinantes sociais envolvidos, como acesso aos serviços de saúde, adesão ao pré-natal e disponibilidade de tratamento antirretroviral.
9	Boletim epidemiológico sobre a situação do câncer de colo do útero no estado do Ceará no período 2019-2023	O câncer do colo do útero é uma das principais causas de morte entre mulheres. O boletim sobre sua situação no Ceará de 2019 a 2023 permite compreender a incidência da doença e a eficácia das campanhas de prevenção, como o rastreamento pelo exame de Papanicolau.
10	Boletim epidemiológico: Mortalidade infantil no estado do Ceará	A mortalidade infantil é um indicador fundamental da qualidade dos serviços de saúde materno-infantil. O boletim sobre esse tema no Ceará fornece informações essenciais para aprimorar programas de redução da mortalidade neonatal e infantil.
11	Boletim epidemiológico: Acidentes por animais peçonhentos na região Nordeste, incidência e implicações	O boletim sobre acidentes por animais peçonhentos na região Nordeste discute a incidência desses eventos e suas implicações para a saúde pública, fornecendo dados para a melhoria das ações de prevenção e tratamento.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Os temas emergentes nos boletins epidemiológicos demonstram a ampla variedade de desafios enfrentados pela saúde pública no Ceará. A análise de dados epidemiológicos é essencial para a elaboração de políticas públicas eficazes, contribuindo para a prevenção e controle de doenças e condições que impactam diretamente a população. A disseminação dessas informações permite ações mais eficazes na promoção da saúde e na melhoria da qualidade de vida da população cearense.

A construção de um boletim epidemiológico no curso de Medicina é extremamente relevante, tanto do ponto de vista acadêmico quanto do impacto na formação de futuros(as) profissionais de saúde, por meio do desenvolvimento de habilidades em vigilância epidemiológica, permitindo que estudantes aprendam a enfrentar surtos, epidemias e demais desafios da saúde pública de maneira eficaz e baseada em evidências (Brasil, 2024; Oliveira *et al.*, 2014).

O boletim ajuda a entender a distribuição, determinantes e consequências de doenças em diferentes contextos, conectando a teoria à prática, além de integrar as disciplinas como Clínica Médica, Infectologia, Estatística, Bioinformática e Saúde Coletiva (Brasil, 2024; Oliveira; Nucci, 2015).

Uma vez que a construção do boletim epidemiológico promove uma abordagem interdisciplinar, isso favorece uma aprendizagem mais integrada e aplicada, permitindo aos(as) alunos(as) visualizarem como os diferentes campos do conhecimento interagem na prática médica. Além disso, ao lidarem com dados reais ou simulados, os(as) estudantes têm a oportunidade de aplicar os conceitos teóricos adquiridos em sala de aula em situações concretas, desenvolvendo um raciocínio crítico e prático em relação à saúde populacional.

Ressalta-se que o uso de dados reais (ou simulados) para compor o boletim promove a aplicação prática dos conceitos teóricos ensinados em sala de aula. Os(As) estudantes podem

compreender a saúde no nível local, nacional e global, fortalecendo uma visão ampla das desigualdades em saúde e a importância de medidas adaptadas ao contexto, encorajando alunos(as) a usarem sua formação para o benefício coletivo, contribuindo para a sociedade (Oliveira et al., 2014).

Outro aspecto relevante é a ampliação da visão dos(as) alunos(as) sobre a saúde em diferentes níveis: local, nacional e global. Ao compreenderem as desigualdades em saúde e a adoção de medidas adaptadas a cada território de saúde, os(as) futuros(as) profissionais são incentivados(as) a utilizar sua formação para o benefício coletivo. Esse tipo de experiência também contribui para o desenvolvimento de uma postura mais ativa e reflexiva frente às demandas sociais e sanitárias, estimulando a responsabilidade profissional e cidadã (Oliveira et al., 2014; Oliveira; Nucci, 2015).

A experiência em relação à prática docente foi um momento de reflexão sobre os métodos de ensino e a importância de trazer práticas reais para a sala de aula. Também oferece *insights* sobre os desafios enfrentados pelos alunos e como eles podem ser mais bem apoiados.

Do ponto de vista da prática docente, a construção do boletim epidemiológico permite uma reflexão sobre os métodos de ensino utilizados e sobre inserir atividades reais no cenário educacional. Essa estratégia não apenas favorece uma melhor compreensão dos desafios enfrentados por estudantes, como também possibilita a identificação de formas mais eficazes de apoio e orientação. Dessa maneira, a integração de atividades práticas no ensino médico se mostra uma abordagem promissora para a qualificação de futuros(as) profissionais de saúde e para o aprimoramento das práticas pedagógicas na formação acadêmica.

Considerações finais

O uso do boletim epidemiológico como caso de ensino revelou-se uma estratégia pedagógica valiosa, promovendo a articulação entre teoria e prática e incentivando o desenvolvimento de habilidades essenciais para a atuação em saúde pública. Ao enfrentarem desafios reais, os(as) alunos(as) aprimoraram competências técnicas de análise e interpretação de dados epidemiológicos, fundamentais para a pesquisa e para a tomada de decisão baseada em evidências.

Além disso, a experiência fortaleceu a prática docente, ao estimular um ensino mais dinâmico e participativo, que valoriza a construção coletiva do conhecimento. Assim, o processo não apenas qualificou a formação acadêmica de alunos(as), mas também ampliou suas perspectivas críticas e reflexivas sobre a realidade sanitária, reafirmando a importância do ensino pautado na vivência e no engajamento afetivo com o aprendizado.

Referências

BRASIL. Resolução nº 738, de 1º de fevereiro de 2024. Dispõe sobre o uso de bancos de dados com finalidade de pesquisa científica envolvendo seres humanos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 fev. 2024.

BRASIL. *TabNet: DataSUS*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2024.

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.

OLIVEIRA, D. C. R. *et al.* Relato de experiência: uma análise do acesso a dados e informações de indicadores de saúde através de sites oficiais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA REDE UNIDA, 10., 2014, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 2014.

OLIVEIRA, R. C.; NUCCI, L. B. O uso de dados públicos de informações epidemiológicas em artigos científicos. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E INOVAÇÃO. *Anais [...]*. Campinas: Pontifícia Universidade Católica, 2015.

DIFERENÇAS NA VISÃO DE UMA ESPECIALIDADE MÉDICA ATRAVÉS DE IMAGENS CRIADAS COM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL POR ALUNOS DO CICLO BÁSICO DO CURSO DE MEDICINA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Germison Silva Lopes

João Batista de Lima Neto

Pedro Guimarães Montenegro de Araújo

Introdução

A evolução dos modelos generativos de inteligência artificial (IA) tem promovido um grande impacto no mundo moderno, permitindo que operações por máquinas simulem alguns processos cognitivos, transformando paradigmas em diversas áreas do conhecimento (Campos *et al.*, 2020). A capacidade da IA de processar e sintetizar vastas quantidades de dados tem culminado no desenvolvimento de ferramentas inovadoras, como os modelos de geração de imagens a partir de comandos textuais, que se tornaram cada vez mais populares e acessíveis. Essa tecnologia, que abrange desde a criação artística até a visualização de dados complexos, permite a materialização de ideias e conceitos que antes demandavam habilidades artísticas ou *design* gráfico especializado (Mangiolardo; Almeida; Vita, 2020). A despeito das discussões éticas pertinentes sobre a propriedade intelectual do conteúdo gerado com auxílio de IA e os vieses inerentes aos algoritmos, muitos usuários têm se utilizado dessa tecnologia para criar representações imagéticas de conceitos complexos e até abstratos, explorando novas formas de expressão e comunicação (Bettio, 2022).

No campo da Medicina, a imagem desempenha um papel fundamental como ciência e arte, sendo uma ferramenta essencial para a compreensão e comunicação de conhecimentos. Imagens são empregadas para sumarizar os mecanismos de ação dos fármacos, ilustrar a forma de invasão celular por microrganismos patogênicos, representar as repercussões das doenças nos diferentes órgãos e sistemas e mesmo para capturar e expressar o impacto das enfermidades no meio psíquico e social (Velasco; Sánchez, 2014). A visualização de conceitos anatômicos, fisiológicos e patológicos é um pilar da educação médica, facilitando a aprendizagem, a retenção de informações e o desenvolvimento do raciocínio clínico. Tradicionalmente, a produção de material visual de alta qualidade para o ensino médico exige a colaboração de ilustradores médicos altamente treinados, um processo que pode ser demorado e custoso (Sanchez, 2023).

Nesse contexto, o advento da IA generativa surge como um facilitador revolucionário. O uso da IA permite que mesmo pessoas que não têm o dom do desenho ou da pintura, ou que não foram treinadas nessa habilidade, possam se expressar visualmente de maneira eficaz. Essa democratização da criação de imagens abre novas avenidas para a pedagogia e a expressão individual, especialmente em áreas onde a representação visual é crucial, como a Medicina (Kumar; Burr; Young, 2024). Ao permitir que estudantes criem suas próprias representações visuais de conceitos médicos complexos, a IA não apenas contorna as barreiras de habilidades artísticas, mas também promove uma forma ativa e profunda de engajamento com o conteúdo. Essa abordagem inovadora pode revelar *insights* únicos sobre a compreensão e a percepção dos alunos.

O presente estudo visa a explorar e analisar a visão de estudantes de Medicina do ciclo básico sobre uma especialidade médica específica, a hematologia, através de imagens criadas

a partir de inteligência artificial. Para isso, os alunos foram incumbidos de desenvolver comandos textuais (“*prompts*”) para a geração dessas imagens, permitindo uma exteriorização de suas concepções e conhecimentos sobre a área. Este relato de experiência busca não apenas evidenciar as diferenças na percepção da hematologia por parte dos estudantes, mas também avaliar o potencial da IA como ferramenta pedagógica inovadora no ensino médico, estimulando a criatividade e a integração multidisciplinar de conhecimentos.

Metodologia

Este estudo exploratório e descritivo foi conduzido com a participação de oito alunos do curso de Medicina, especificamente do primeiro semestre (ciclo básico), matriculados na instituição de ensino superior localizada em Quixeramobim. A seleção dos participantes ocorreu entre os membros ativos da Liga Acadêmica de Hematologia e Oncologia, um grupo de estudo extracurricular que demonstra interesse prévio nas especialidades, mas cujos membros, por estarem no início do curso, ainda não haviam cursado a disciplina formal de Hematologia. Essa característica do grupo foi intencionalmente buscada para assegurar que as percepções visuais fossem baseadas em conhecimentos e experiências prévias não acadêmicas formalmente estruturadas pela disciplina.

Cada um dos oito discentes foi convidado pelo professor orientador a participar de uma atividade individual cujo objetivo era expressar o conceito de “hematologia” por meio de uma imagem gerada por IA. Para tal, os participantes foram instruídos a elaborar um *prompt* que seria inserido na ferramenta de IA generativa “Copilot”. A escolha da ferramenta se deu pela sua acessibilidade e capacidade de interpretar instruções textuais complexas para a criação de imagens visuais.

Para garantir a autenticidade e a individualidade das percepções, foram implementadas rigorosas restrições metodológicas:

1. *Autonomia na criação do comando*: Os alunos foram orientados a desenvolver seus comandos textuais de forma autônoma, utilizando exclusivamente seus conhecimentos, intuições e experiências de vida prévias para conceber a imagem que melhor representasse sua compreensão da hematologia.
2. *Proibição de consulta e discussão*: Durante a fase de elaboração do comando, não foi permitida qualquer consulta a livros, artigos científicos, recursos *on-line* ou qualquer outra fonte externa de informação sobre hematologia. Além disso, foi expressamente proibida a discussão ou troca de ideias sobre os comandos com outros colegas ou com o professor orientador. Essa medida visou a evitar influências externas e garantir que cada imagem fosse uma expressão pura da perspectiva individual do aluno.
3. *Irreversibilidade do comando*: Após a inserção do comando no programa Copilot e a subsequente geração da imagem, os participantes não tiveram permissão para realizar quaisquer alterações ou modificações no comando original, mesmo que a imagem gerada não correspondesse integralmente às suas expectativas iniciais. Essa regra foi crucial para capturar a primeira impressão e a formulação espontânea do conceito, evitando refinamentos pós-visualização que poderiam mascarar a percepção original do aluno.

Este delineamento metodológico permitiu a coleta de dados visuais que refletem diretamente as representações mentais iniciais e não influenciadas de estudantes de Medicina em fase pré-clínica, proporcionando uma base única para

analisar as diferenças na visão de uma especialidade médica através da lente da inteligência artificial generativa.

Resultados e discussão

Todos os oito alunos convidados demonstraram aceitação em participar do estudo, culminando na submissão bem-sucedida de seus comandos textuais e das respectivas imagens geradas. A extensão dos comandos formulados pelos participantes exibiu uma variabilidade notável, com o número de palavras por comando variando entre 9 e 79. Uma análise léxica preliminar dos comandos revelou a proeminência de termos centrais para o campo de estudo, sendo “sangue” e “hematologia” os mais frequentemente citados, refletindo a associação direta dos discentes com o tema proposto. Os comandos completos, juntamente com as imagens geradas, foram compilados e estão apresentados no Quadro 1, mantendo-se a integridade e a ausência de modificações em relação ao material original submetido pelos alunos.

A análise visual das imagens geradas por IA revelou um padrão cromático consistente: a presença de tons de vermelho foi observada em todas as oito imagens. Essa recorrência sugere uma associação intrínseca e intuitiva dos participantes com a cor do líquido vital, o sangue, que é o objeto central de estudo da hematologia. As imagens, por sua vez, demonstram a capacidade dos alunos de traduzirem suas percepções da especialidade em representações visuais diversas, categorizadas por temas predominantes:

- *Percepção do médico como símbolo (Imagem 1):* Esta imagem retratou o médico em uma pose heroica, simbolizando a figura do profissional de saúde como um agente de cura e esperança, o que pode refletir uma visão idealizada e aspiracional da profissão.

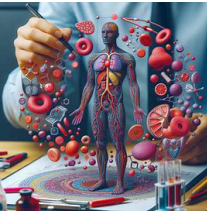
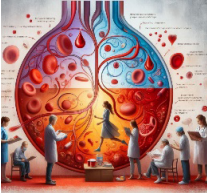
- *Foco no trabalho do hematologista (Imagens 2, 3 e 4):* Nestas figuras, elementos como o microscópio e representações de células sanguíneas foram proeminentemente destacados. Este grupo de imagens enfatiza a dimensão laboratorial e investigativa da hematologia, denotando uma compreensão incipiente, mas correta, da natureza da pesquisa e do diagnóstico na área. As representações celulares variaram em abstração, mas consistentemente remeteram à microestrutura do sangue.
- *Abordagem das condições patológicas (Imagens 5 e 7):* As imagens incluídas nesta categoria buscaram representar as doenças hematológicas, por vezes de forma mais abstrata, evocando a complexidade e o impacto das enfermidades no organismo humano.
- *A jornada do paciente (Imagem 6):* Esta figura capturou a narrativa da experiência do paciente, possivelmente retratando a trajetória de enfrentamento de uma doença hematológica, ressaltando a dimensão humana e o impacto da enfermidade na vida individual.
- *Conhecimento e aprendizado (Imagem 8):* A imagem final utilizou a metáfora de uma lâmpada repleta de células sanguíneas, simbolizando a iluminação e o processo de aquisição de conhecimento inerente ao aprendizado da hematologia, enfatizando a descoberta e a compreensão.

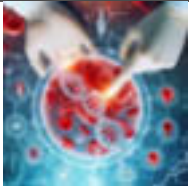
A aplicação de ferramentas de IA no formato texto-para-imagem tem se mostrado promissora no contexto do ensino médico. Recentemente, Kumar, Burr e Young (2024) demonstraram a eficácia dessa tecnologia ao gerar imagens que ilustram achados de exame físico em um paciente simulado com hipotireoidismo. Através da foto gerada, foi possível visualizar alterações faciais características dessa condição, evidenciando o potencial da IA para criar materiais didáticos realistas e clinicamente relevantes.

A capacidade de gerar imagens realísticas para fins educacionais na medicina é de suma importância, não apenas para enriquecer o material didático, mas também para mitigar a exposição desnecessária de pacientes reais em cenários de aprendizado (Kumar; Burr; Young, 2024). Essa abordagem constitui uma ferramenta valiosa na garantia da privacidade dos indivíduos que padecem de enfermidades, permitindo a criação de cenários clínicos variados, incluindo condições raras ou estágios específicos de progressão de doenças, sem comprometer a confidencialidade ou o conforto do paciente. Adicionalmente, a IA generativa pode facilitar a personalização do aprendizado, adaptando as ilustrações às necessidades e ao nível de compreensão de cada estudante, e oferecer um meio eficaz para a discussão de casos clínicos complexos em ambientes de simulação.

Quadro 1 – Comando elaborado por cada aluno e a respectiva imagem gerada para definição de hematologia com auxílio de IA

COMANDO	IMAGEM
1. “Super herói hematologia, hematologia, abstrato, elementos hematológicos, hematologia salva vidas, médico super herói”	
2. “Faça uma imagem conceitual sobre o estudo do sangue”	

COMANDO	IMAGEM
3. “Vasos sanguíneos, células sanguíneas, um microscópio e frascos com sangue, arte digital”	
4. “Faça uma imagem que retrate a área da hematologia da medicina, coloque um tipo de cada célula sanguínea em um esfregão e um médico analisando exames”	
5. “Faça uma imagem que demonstre o significado da área de hematologia, levando em consideração ser uma especialização multiprofissional da área da saúde. Construa a imagem focando nas cores presentes no sistema hematopoiético do organismo. Leve em consideração as doenças hematológicas e também o conceito de saúde considerado para essa especialização”	
6. “Gostaria de criar uma arte que significasse a hematologia. Nela, a hematologia é representada pela transição da cura de pacientes que antes estavam infelizes pelas suas patologias do sangue, mudando para a felicidade, derivada do controle de suas enfermidades. Além disso, as pessoas componentes estarão dentro de um vaso sanguíneo com elementos do sangue. A hematologia, nessa arte, representa o estudo, a cura e o tratamento, junto da felicidade dos pacientes com enfermidades no sangue ao serem tratados”	

COMANDO	IMAGEM
7. “Uma imagem que represente a hematologia, com referências ao DNA, com referências ao sangue”	
8. “Preciso de uma arte criativa acerca do tema ‘O que é hematologia?’, de forma moderna, didática, conceitual e que aborde uma grande variedade do estudo da hematologia, como as células sanguíneas e substâncias comuns no sangue”	

Fonte: Elaboração própria (2025).

Considerações finais

O presente estudo-piloto demonstrou com sucesso a aplicabilidade e o potencial da tecnologia texto-para-imagem baseada em IA como uma ferramenta inovadora no ensino médico, particularmente na avaliação da percepção de conceitos por parte dos alunos. Ao convidar estudantes do ciclo inicial de Medicina a conceituar a especialidade de hematologia por meio de imagens geradas por IA a partir de seus próprios comandos, pudemos acessar representações mentais não influenciadas por currículos formais avançados, revelando as intuições e experiências prévias que moldam sua compreensão inicial da medicina.

A análise das imagens produzidas pelos discentes ofereceu *insights* valiosos sobre suas concepções da hematologia e,

por extensão, da prática médica. A presença ubíqua de tons de vermelho em todas as imagens reforça a associação primária e instintiva com o sangue, o elemento central dessa especialidade, validando a capacidade da IA de traduzir comandos textuais em representações visuais coesas com o objeto de estudo.

A diversidade temática das imagens geradas é o ponto mais revelador. A Imagem 1, que retrata o médico como um herói, merece uma reflexão aprofundada. Embora tal representação possa simbolizar uma aspiração nobre e um reconhecimento da dedicação profissional, ela também evoca a complexa e, por vezes, problemática idealização da figura do médico. A percepção do profissional de saúde como um “herói” pode, paradoxalmente, gerar expectativas irreais, tanto para os próprios médicos quanto para a sociedade. Essa idealização pode contribuir para a síndrome de *burnout*, dificultar a aceitação de limites profissionais, negligenciar a importância do autocuidado e ofuscar a natureza colaborativa e multiprofissional da saúde. Em estágios iniciais da formação médica, essa visão heroica, embora motivadora, pode mascarar as complexidades, as falhas e os desafios emocionais inerentes à profissão, impactando negativamente a formação da identidade profissional e a saúde mental dos futuros médicos. A IA, ao permitir a externalização dessa percepção, oferece uma oportunidade pedagógica para discutir esses aspectos críticos desde cedo.

Em contraste, as imagens focadas no *trabalho do hematologista, como o microscópio e as células sanguíneas* (Imagens 2, 3 e 4), revelam uma compreensão mais pragmática e fundamentada da especialidade. Os alunos, mesmo sem o currículo formal de Hematologia, demonstraram uma consciência da natureza laboratorial e investigativa do campo, indicando que elementos visuais e conceitos básicos do estudo do sangue já estão presentes em seu repertório mental. Isso sugere que a ciência básica e o diagnóstico são aspectos que permeiam a percepção inicial dos estudantes.

As representações das doenças (Imagens 5 e 7) e da jornada do paciente (Imagem 6), por sua vez, sublinham uma percepção embrionária, mas significativa, da dimensão clínica e humanística da medicina. A capacidade de conceituar o sofrimento e a trajetória de um indivíduo com uma enfermidade, mesmo de forma abstrata, reflete uma empatia latente e o reconhecimento da complexidade que envolve o cuidado ao paciente, indo além da mera patologia.

Finalmente, a Imagem 8, com a lâmpada repleta de células sanguíneas, é uma metáfora poderosa para o aprendizado e a descoberta. Ela encapsula a curiosidade intelectual e o desejo de iluminação do conhecimento, elementos cruciais para a motivação e a trajetória acadêmica em Medicina.

Em suma, este experimento-piloto confirmou o valor da IA texto-para-imagem não apenas como um auxílio visual didático, mas também como uma ferramenta diagnóstica pedagógica. Ela permite que educadores explorem as representações mentais dos alunos, identifiquem preconceitos ou concepções equivocadas (como a idealização do médico herói) e, a partir daí, ajustem suas estratégias de ensino. O uso de IA generativa pode fomentar a criatividade, estimular o pensamento crítico e proporcionar um ambiente seguro para a exploração de conceitos complexos, tudo isso enquanto respeita a privacidade do paciente ao gerar cenários simulados.

Futuras pesquisas poderiam expandir este estudo para outras especialidades, comparar as percepções de alunos em diferentes estágios do curso ou investigar como a instrução formal modifica as imagens geradas ao longo do tempo. Aprofundar a análise qualitativa dos comandos e das imagens, talvez com entrevistas semiestruturadas com os alunos, também seria valioso para compreender as narrativas por trás de cada representação. Acreditamos que a integração da IA generativa no currículo médico tem o potencial de enriquecer significa-

tivamente o processo de ensino-aprendizagem e aprimorar a formação de futuros profissionais de saúde mais conscientes e preparados.

Agradecimentos

Agradeço aos discentes do curso de Medicina da Faculdade de Ciências da Saúde do Sertão Central que aceitaram participar deste trabalho, a saber: Gabriel Moraes Lira, Guilherme dos Santos Borges Farias, João Batista de Lima Neto, José Vanderval Feitosa Filho, Josué Loiola de Freitas, Paulo Bernardo Barroso de Almeida, Pedro Guimarães Montenegro de Araújo e Victor Milanez da Silva.

Referências

BETTIO, G. M. A. Propriedade intelectual Vs. Inteligência Artificial: novos desafios para o direito da era tecnológica. *E3*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 33-43, 2022.

CAMPOS, L. F. A. A. *et al.* Semiformação e inteligência artificial no ensino. *Pro-Posições*, Campinas, v. 31, p. 6-18, 2020.

KUMAR, A.; BURR, P.; YOUNG, T. M. Using AI text-to-image generation to create novel illustrations for medical education: Current limitations as illustrated by hypothyroidism and horner syndrome. *Jmir Medical Education*, Toronto, v. 10, p. 52155, 2024.

MANGIOLARDO, M. M. A. L.; ALMEIDA, P. S.; VITA, J. B. The portrait of Edmond Belamy and the interface between art and artificial intelligence: For a new definition of autorship and intellectual property rights. *Brazilian Journal of International Law*, Brasília, DF, v. 17, p. 463, 2020.

SANCHEZ, T. Examining the text-to-image community of practice: Why and how do people prompt generative AIs?. In: CONFERENCE ON CREATIVITY AND COGNITION, 15., 2023, Veneza. *Conference [...]*. Veneza, 2023. p. 43-61.

VELASCO, J. A. P.; SÁNCHEZ, M. T. The embodied nature of medical concepts: Image schemas and language for pain. *Cognitive Processing*, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 283-296, 2014.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Teixeira Bastos

Doutora em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza (Unifor), mestra em Administração pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e graduada em Administração pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Professora adjunta do curso de Administração da Uece, *campus* Itaperi. Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Administração da Uece. E-mail: adriana.bastos@uece.br

Ana Letícia Soares Pinheiro

Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Christus (UniChristus). Psicóloga clínica. E-mail: analeticiasp@hotmail.edu.br

Antonia Bianca Braga de Oliveira

Graduanda do curso de licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Atualmente é bolsista de iniciação científica da Uece, vinculada à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPGPq), e membro do Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática (GPEHM). E-mail: bia.braga@aluno.uece.br

Antonia Naiara de Sousa Batista

Doutora pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), mestra em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e licenciada em Matemática pela Uece. Professora adjunta do curso de licenciatura em Matemática da Uece, *campus* Fortaleza, e membro do Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática (GPEHM) da Uece e do Grupo de Pesquisa em História da Matemática (GPHM) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) – Rio Claro.

E-mail: naiara.batista@uece.br

Carla Barbosa Brandão

Doutora e mestra em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental pelo Centro Universitário Christus (UniChristus), psiquiatra pela Escola de Saúde Pública do Ceará/Hospital de Saúde Mental (ESP/HSM) e médica pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora assistente do curso de Medicina da Faculdade de Ciências da Saúde do Sertão Central (Facisc) da Uece.

E-mail: carla.brandao@uece.br

Cecília Rosa Lacerda

Pós-Doutora em Formação de Formadores pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), doutora e mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduada em Pedagogia pelo Instituto Católico de Minas Gerais (ICMG). Professora associada da Universidade Estadual do Ceará (Uece), *campus* Quixadá, na Faculdade de Educação,

Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc). Atua no Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação e Ensino (MAIE), com pesquisas em formação de professores, ensino e políticas educacionais. Coordena o Programa de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor Equidade), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

E-mail: cecilia.lacerda@uece.br

Claudia Rebouças Lima Fernandes

Doutora em Matemática pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Matemática pela Universidade de São Paulo (USP) e bacharela em Matemática pela UFC. Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará (Uece), lotada em Fortaleza. Anteriormente coordenou o projeto de extensão Clube de Matemática e colabora com o projeto de extensão Matemática Nota 1000 no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Com interesse por temas diversos em Matemática, é entusiasta da popularização da Matemática.

E-mail: claudia.reboucas@uece.br

Dayse Lorrane Gonçalves Alves

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), mestra em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), especialista em Saúde Pública e graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Possui Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade pela Escola de Saúde Pública do Ceará (ESP-CE). Professora do curso de Medicina da Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús (Faec) da Uece.

E-mail: dayse.goncalves@uece.br

Diego Mendonça Viana

Doutor e mestre em Saúde da Família pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduado em Psicologia pela UFC. Professor assistente do curso de Medicina da Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús (Faec) da Universidade Estadual do Ceará (Uece).

E-mail: diego.mendonca@uece.br

Francisco Halyson Ferreira Gomes

Pós-Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), doutor em Educação em Ciências e em Matemática pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), especialista em Ensino de Física pela UFC e licenciado em Física pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Professor adjunto do curso de Física da Uece, *campus* Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam). Pesquisador do grupo de pesquisa em Práticas e Políticas Educacionais na Perspectiva da Educação Tecnológica.

E-mail: halyson.gomes@uece.br

Francisco Hercílio de Brito Filho

Doutor em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (Unifor), mestre em Administração pela Universidade Estadual do Ceará (Uece) e psicólogo pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor assistente do curso de Administração da Uece, na Faculdade de Educação e Ciências Integradas do Sertão de Canindé (Fecisc), *campus* Canindé.

E-mail: hercilio.brito@uece.br

Francisco Laércio Pereira Braga

Pós-Doutor em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), doutor e mestre em Economia Rural pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduado em Ciências Econômicas pela UFC. Professor do curso de Administração da Faculdade de Educação e Ciências Integradas do Sertão de Canindé (Fecisc), *campus* Canindé.

E-mail: laercio.braga@uece.br

Gabriele Taumaturgo Mororó

Graduada em Medicina pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Médica plantonista do Hospital Regional de Itapipoca.

E-mail: gabrieletaumaturgo@gmail.com

Germison Silva Lopes

Doutorando em Medicina Translacional pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Farmacologia pela UFC, MBA em Gestão em Saúde pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e graduado em Medicina pela UFC. Médico coordenador do serviço de Hematologia e Hemoterapia do Hospital Universitário do Ceará. Médico hematologista e pesquisador do Núcleo de Oncologia e Hematologia do Ceará. Professor assistente do curso de Medicina da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Docente do Centro Universitário Christus (UniChristus) e do Centro Universitário Estácio Idomed, *campus* Quixadá.

E-mail: germison.lopes@uece.br

Gisele Maria Melo Soares Arruda

Doutora e mestra em Saúde Pública pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Fisioterapia Pélvica pelo

Instituto Inspirar, especialista, em caráter de residência, em Saúde da Família e Comunidade pela Universidade Estadual do Ceará (Uece) e em Saúde Pública pela Uece e fisioterapeuta. Professora assistente do curso de Medicina da Faculdade de Ciências da Saúde do Sertão Central (Facisc) da Uece.

E-mail: gisele.arruda@uece.br

Ivna Mara Oliveira Fernandes da Silveira

Mestra em Biotecnologia da Saúde Humana e Animal pela Universidade Estadual do Ceará (Uece) e bacharela em Medicina pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do curso de Medicina da Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús (Faec).

E-mail: ivna.fernandes@uece.br

Janete de Souza Bezerra

Doutoranda em Ensino das Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), mestra em Diversidade Biológica e Recursos Naturais pela Universidade Regional do Cariri (URCA), graduada em Biologia pela URCA e em Pedagogia pelo Centro Universitário ETEP. Coordenadora do Laboratório de Ensino e Extensão em Ciências e Educação Ambiental (Lecinea) da Faculdade de Ciências da Saúde do Sertão Central (Facisc) e vice-coordenadora do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Ambiental, Diversidade e Ensino (Gepeeaden/Fecisc/Uece).

E-mail: janete.bezerra@uece.br

Jaqueline Rabelo de Lima

Pós-Doutora em Educação, doutora em Biotecnologia, mestra em Ciência e Tecnologia de Alimentos e graduada em Engenharia de Alimentos, todas as formações pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora associada da licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará (Uece), na Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús (Faec), e docente permanente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (ProfBio). Atua na formação de professores, sendo coordenadora institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Uece e atualmente preside o Fórum Nacional do Pibid (ForPibid), contribuindo para o fortalecimento nacional das políticas de iniciação à docência. Coordena o Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Biológicas (Lepecbio/Faec), integrando ensino, pesquisa e extensão. E-mail: jaqueline.lima@uece.br

Jarles Lopes de Medeiros

Pós-Doutor, doutor e mestre em Educação, especialista em Psicopedagogia e em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e licenciado em Pedagogia, Língua Portuguesa, Letras-Libras e História. Professor adjunto da Universidade Estadual do Ceará (Uece), vinculado ao Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (Cecitec). Professor do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei) e do Programa de Pós-Graduação em História, Culturas e Espacialidades (PPGH) da Uece. Líder do Grupo de Pesquisa Ética, Educação e Formação Humana, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e vinculado ao Centro de Educação da Uece. E-mail: jarles.lobes@uece.br

João Batista de Lima Neto

Graduando do curso de Medicina da Universidade Estadual do Ceará (Uece), na Faculdade de Ciências da Saúde do Sertão Central (Facisc).

E-mail: jblima.neto@aluno.uece.br

Jones Baroni Ferreira de Menezes

Pós-Doutor em Tecnologias da Informação e Comunicação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), mestre em Ciências Fisiológicas pela Uece, especialista em Educação a Distância pela Uece/Universidade Aberta do Brasil (UAB) e licenciado e bacharel em Ciências Biológicas pela Uece. Professor adjunto J do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús (Faec/Uece). Vice-Coordenador do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (ProfBio).

E-mail: jones.baroni@uece.br

Josete de Oliveira Castelo Branco Sales

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pedagoga. Docente aposentada do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (Uece), atuando na formação de professores nas áreas de Didática e Estágios Supervisionados de Prática de Ensino, Gestão Educacional e Escolar. Coordenou o eixo Mentoria do Programa Pedagogia Universitária da Uece e atualmente é responsável pela coordenação pedagógica do projeto de extensão Escola-Areninha, fruto da parceria entre a Uece e a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

E-mail: josete.sales@uece.br

Leidy Dayane Paiva de Abreu

Doutora e mestra em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), mestra em Tecnologia e Gestão Ambiental pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), especialista em Gestão Ambiental e graduada em Biologia e Enfermagem pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Docente do curso de Medicina da Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús (Faec/Uece) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPSAC/Uece) e da Rede Nordeste de Formação em Saúde da Família (Renasf).
E-mail: dayane.paiva@uece.br

Lucas Melgaço da Silva

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutor e mestre em Educação pela UFC e graduado em Pedagogia pela UFC. Realizou estágio pós-doutoral com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com pesquisa sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação superior. Professor adjunto da Universidade Estadual do Ceará (Uece), vinculado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús (Faec), e do Centro Universitário Christus (UniChristus), atuando no curso de Pedagogia e no Mestrado Profissional em Ensino na Saúde e Tecnologias Educacionais (Mested). Líder do Grupo de Pesquisa em Saúde, Educação e Avaliação (SEDA).
E-mail: lucas.melgaco@uece.br

Maria José Camelo Maciel

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará (Uece) e graduada em Pedagogia pela Uece. Professora adjunta da Uece, *campus* Quixadá, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc), onde coordena projetos de pesquisa, ensino e extensão voltados para a área de Didática, Currículo e Prática de Ensino. Atualmente é pró-reitora de graduação da Uece. Desenvolve pesquisas na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, Educação Profissional e Currículo.

E-mail: mazza.maciel@uece.br

Maria Raquel de Carvalho Azevedo

Pós-Doutora e doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Sociologia e graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Professora do curso de Ciências Sociais da Uece, no Centro de Humanidades. Atua na área da Educação, com ênfase em metodologia da pesquisa em educação, formação de professores, docência universitária e políticas de ensino em Ciências Sociais. Integra grupos de pesquisa vinculados à Uece e cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desenvolvendo estudos sobre a relação entre ensinar e pesquisar. Atualmente exerce a coordenação de gestão do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Uece, no período de 2024 a 2026.

E-mail: raquel.azevedo@uece.br

Mariana Aguiar Alcântara de Brito

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Administração pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e psicóloga pela UFC. Professora assistente do curso de Administração da Uece, na Faculdade de Educação e Ciências Integradas do Sertão de Canindé (Fecisc), *campus* Canindé. Professora adjunta do curso de Psicologia da Universidade de Fortaleza (Unifor).
E-mail: mariana.alcantara@uece.br

Otávio Augusto de Oliveira Lima Barra

Doutor, mestre e graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Professor da Faculdade de Educação e Ciências Integradas do Sertão de Canindé (Fecisc/Uece) e do Programa de Mestrado Profissional em Geografia (ProfGeo) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Coordena projetos de pesquisa e extensão em Educação Ambiental e políticas públicas ambientais, com atuação no sertão e litoral cearense. Lidera o Grupo de Estudos em Ensino e Pesquisas Socioambientais (Genpsa) e o projeto Educação Ambiental e Ecopedagogia na Praia do Titanzinho. Atua ainda como vice-líder de pesquisa sobre temáticas físico-naturais em livros didáticos de Geografia.
E-mail: otavio.lima@uece.br

Pedro Guimarães Montenegro de Araújo

Graduando do curso de Medicina da Universidade Estadual do Ceará (Uece), na Faculdade de Ciências da Saúde do Sertão Central (Facisc).
E-mail: pdro.guimaraes@aluno.uece.br

Rafaela Cajado Magalhães de Alencar

Doutoranda e mestra em Administração pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), especialista em Estratégia e Gestão Empresarial e graduada em Administração pela Uece. Professora efetiva do curso de Administração da Faculdade de Educação e Ciências Integradas do Sertão de Canindé (Fecisc/Uece) e professora conteudista da Universidade Aberta do Brasil (UAB/Uece) no curso de especialização em Gestão Pública. E-mail: rafaela.cajado@uece.br

Raquel Carine de Moraes Martins

Pós-Doutora pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), pedagoga pela UFC e socióloga pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Professora da Faculdade de Educação e Ciências Integradas do Sertão de Canindé (Fecisc/Uece), *campus* Canindé. Assessora da Pró-Reitoria de Extensão (Proex) da Uece. Membro do grupo de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) “Emancipações e Pós-Abolição” da Unilab.

E-mail: raquel.carine@uece.br

Rosângela Soares de Oliveira

Mestra em Gestão Logística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Turismo e Meio Ambiente pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), em Educação a Distância pela Universidade Paulista (UNIP) e em Didática do Ensino Superior pela Universidade Nilton Lins, bacharela em Administração pela UNIP e em Geografia pela Uece. Professora

da Uece, com vínculo na Faculdade de Educação e Ciências Integradas do Sertão de Canindé (Fecisc).

E-mail: rosangela.soares@uece.br

Sarah Bezerra Luna Varela Machado

Doutora, mestra e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). MBA em Gerenciamento de Projetos pela Fundação Getulio Vargas (FGV). Atua nas áreas de formação docente e práticas pedagógicas. Professora do Centro de Educação e assessora pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação da Uece.

E-mail: sarah.varela@uece.br

Suzana Maia Monteiro

Doutoranda em Modelagem e Métodos Quantitativos pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Modelagem e Métodos Quantitativos pela UFC e licenciada em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Atua como professora assistente no curso de Matemática da Faculdade de Educação e Ciências Integradas do Litoral Leste (Fecil), *campus* da Uece situado na cidade de Aracati, onde coordena o projeto de extensão Matemática Nota 1000 no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Tem interesse no estudo de temas da Matemática Aplicada, principalmente nas áreas de Estatística e Educação Financeira.

E-mail: suzanaa.maia@uece.br

Tânia Maria de Sousa França

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (Uece) e graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista. Professora adjunta do curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Fecli/Uece) e docente do Mestrado Profissional em Ensino na Saúde. Integra o grupo de pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História (Iarteh) e desenvolve pesquisas em Educação e Arte, com ênfase na formação de professores, didática e práticas de ensino. E-mail: tania.franca@uece.br

Taynara Bittencourt Amaral

Graduanda do curso de licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Atualmente é bolsista de iniciação científica da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap), por meio do Programa de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (BICT), vinculada à Uece, e membro do Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática (GPEHM). E-mail: taynara.bittencourt@aluno.uece.br

Victor Hugo de Oliveira Henrique

Doutor em Ciências Ambientais pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e graduado em Pedagogia pela Faculdade Serra da Mesa (Uniserra) e em Biologia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professor do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Integradas do Sertão de Canindé (Fecisc/Uece) e dos Programas de Pós-Graduação em Políticas Públicas

(PPGPP/Uece), Ensino de Biologia (ProfBio/Uece) e Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/ Universidade Federal de Viçosa – UFV). Vice-Coordenador do Laboratório de Ensino e Extensão em Ciências e Educação Ambiental (Lecinea/Fecisc) e coordenador/líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Ambiental, Diversidade e Ensino (Gepeeaden/Fecisc/Uece).

E-mail: victorhugo.henrique@uece.br

