

volume 2

ENSINO SUPERIOR **NO** ESPAÇO LUSÓFONO

ensino e desenvolvimento profissional

Daniele Simões Borges | Gionara Tauchen |
Renata Belmudes Schneider | Juan Carlos Teran Briceno
(Org.)





UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Bernadete Maria Dalmolin

Reitora

Edison Alencar Casagrande

Pró-Reitor Acadêmico

Antônio Thomé

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

UPF Editora

Editor

Adriano Pasqualotti

Revisão

Cristina Azevedo da Silva

Júlia Bortolin dos Santos

Programação visual

Rubia Bedin Rizzi

Conselho Editorial

Dr. Adriano Pasqualotti

Universidade de Passo Fundo

Dr. Carlos Amaral Hölbíg

Universidade de Passo Fundo

Dr. Claudio Almir Dalbosco

Universidade de Passo Fundo

Dr. Dirk Stederöth

Universität Kassel

Dr. Edson Campanhola Bortoluzzi

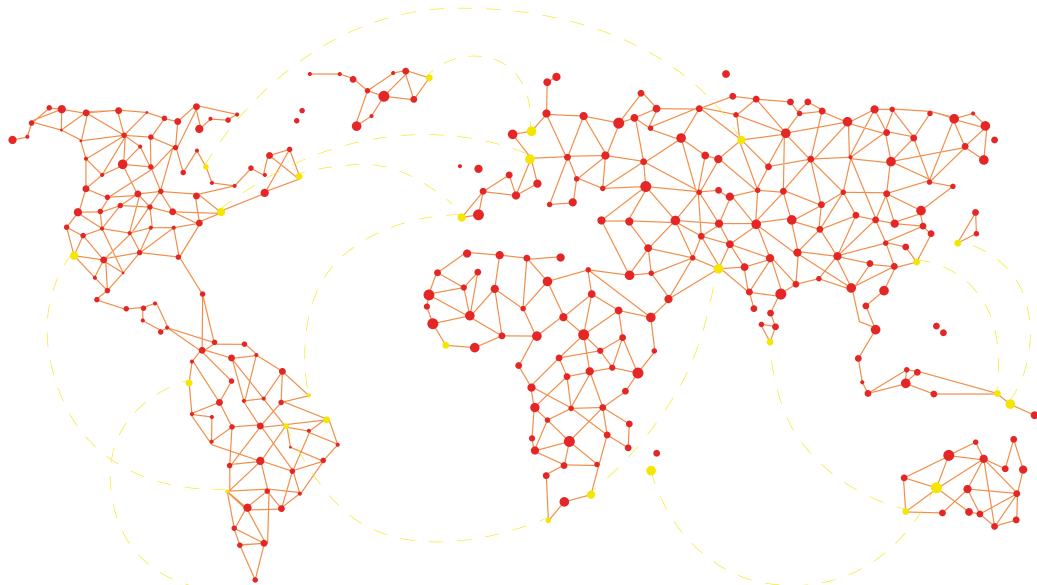
Universidade de Passo Fundo

Dr. Orlando Mauricio Duran Acevedo

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Dra. Vanina Cravero

Universidad Nacional de Rosario



ENSINO SUPERIOR **NO** ESPAÇO LUSÓFONO

ensino e desenvolvimento profissional

Daniele Simões Borges | Gionara Tauchen |

Renata Belmudes Schneider | Juan Carlos Teran Briceno

(Org.)

volume 2

2026



Copyright dos organizadores

Júlia Bortolin dos Santos
Revisão normativa

Rubia Bedin Rizzi
Projeto gráfico, diagramação e produção da capa

Este livro, no todo ou em parte, conforme determinação legal, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa e por escrito dos autores. A exatidão das informações e dos conceitos e as opiniões emitidas, bem como o uso das imagens, são de exclusiva responsabilidade dos autores.

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

E59 Ensino superior no espaço lusófono [recurso eletrônico] :
 ensino e desenvolvimento profissional : volume 2 /
 Daniele Simões Borges ... [et al.] (Org.). – Passo Fundo:
 EDIUPF, 2026.
 2.400 KB ; PDF.

Inclui bibliografia.

Modo de acesso gratuito: www.upf.br/upfeditora.

ISBN: 978-65-5607-111-4 (E-book).

DOI: 10.5335/9786556071114.

1. Ensino superior. 2. Prática de ensino. 3. Professores
universitários. 4. Professores - Formação. I. Borges, Daniele
Simões, org.

CDU: 378

Bibliotecária responsável Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569


Campus I, BR 285, Km 292,7, bairro São José
99052-900, Passo Fundo, RS, Brasil
Telefone: (54) 3316-8374

afiliada à

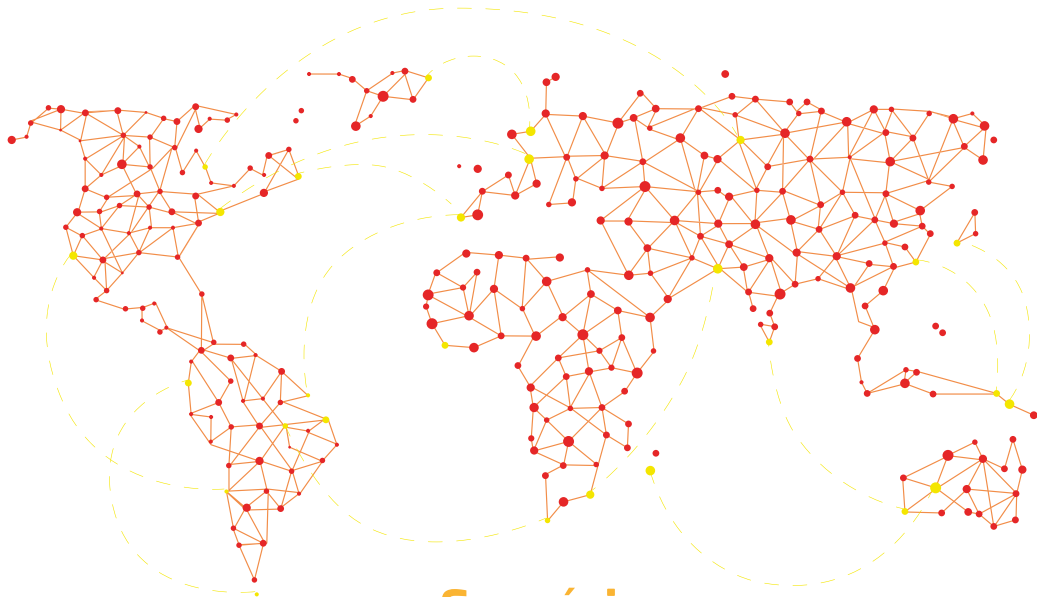
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Agradecimentos

A produção da coleção Ensino Superior no espaço lusófono resulta das pesquisas e das atividades colaborativas desenvolvidas no âmbito da Rede de Estudos e Pesquisas em Ensino e Educação (REPEE).

Expressamos nosso agradecimento aos pesquisadores brasileiros e estrangeiros que contribuíram com seus estudos sobre Políticas e gestão do Ensino Superior (**volume 1**) e Ensino e desenvolvimento profissional (**volume 2**).

Ressaltamos e agradecemos, também, o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS), concedido através do Edital 14/2022 - Auxílio Recém-Doutor ou Recém-Contratado ARD/ARC, conforme Termo de Outorga nº 23/2551-0000784-3; à chamada pública MCTI/CNPq nº 16/2024 - Faixa 1 - Projeto em Cooperação, processo nº 402363/2024-8; e à chamada CNPq nº 9/2022 - Bolsa de Produtividade em Pesquisa PQ, processo nº 306862/2022-0. O apoio das agências de fomento tem sido fundamental para o desenvolvimento das pesquisas em rede nacional e internacional e à socialização dos resultados.



Sumário

8 Apresentação

**15 O processo de desenvolvimento profissional docente:
pensar e construir o planejamento interdisciplinar no
ensino superior**

Marcia Lorena Saurin Martinez | Marta Nörnberg

**39 A transição acadêmica para a docência: reflexões além da
teoria e da prática**

Fernanda Fátima Cofferi | Jonas Antônio Bertolassi | Adriana Salete Loss

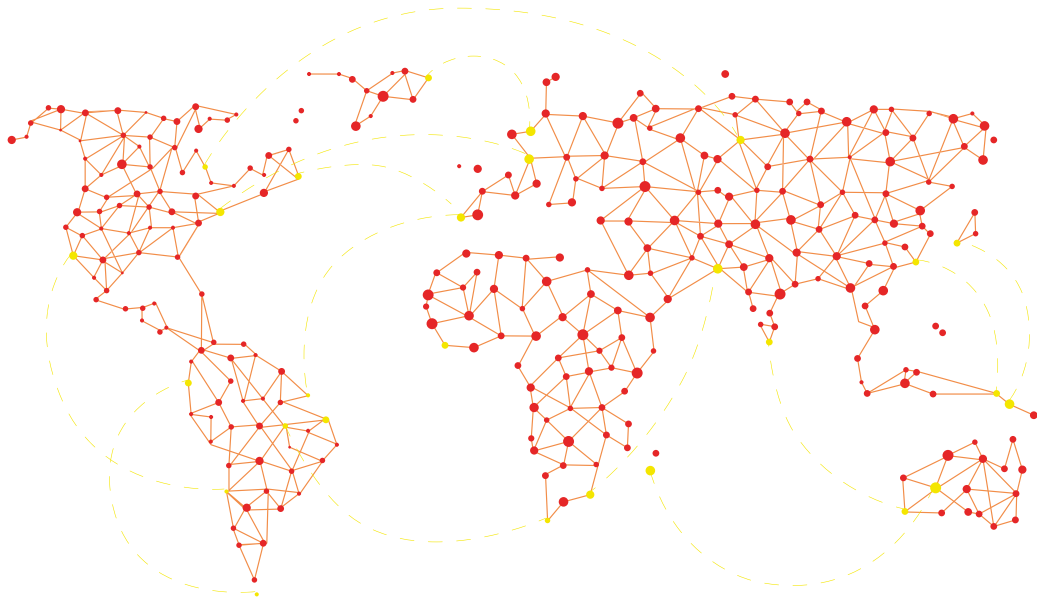
**56 A observação de pares como ferramenta de reflexão e
mudança de práticas de docentes de uma universidade
portuguesa**

*Rui Marques Vieira | Alberto J. Costa | Ana Esteves |
Ana Helena Tavares | Ioulia Skliarova | Joaquim Branco |
Maria C. Tavares | Paulo Costa | Rita Simões*

**78 Interculturalidade e interdisciplinaridade em modelos
formativos para a docência**

Richéle Timm dos Passos da Silva | Amanda de Oliveira Behling

- 102 Docência no ensino superior angolano: percepções sobre as competências e o desenvolvimento profissional**
Gionara Tauchen | Daniele Simões Borges | João Manuel Correia Filho
- 129 A abordagem sobre as mudanças climáticas no ensino superior em Moçambique-África: uma perspectiva metodológica de ensino interdisciplinar**
Abdul Luís Hassane | Nina Simone Vilaverde Maura | Marcos André Braz Vaz
- 149 A interdisciplinaridade como imperativo da integração de mudanças climáticas no currículo do ensino superior em Moçambique**
André Camanguira Nguiraze
- 166 Estratégias didático-pedagógicas emergentes em uma comunidade aprendente de professores da educação infantil no desenvolvimento de projetos investigativos**
Sthefani dos Santos Silva | Charles dos Santos Guidotti
- 181 O preceptor como educador na associação de duas atividades complexas: o ensino e o cuidado em saúde**
Cristiane Souza dos Santos | Cleidilene Ramos Magalhães
- 199 O fazer artístico e a construção de laços comunitários: compromisso ético e valorização do bem-estar coletivo**
Sofia Castanheira Pais | Carolina Gomes | Irene Cortesão
- 219 Formar-se na/com a/pela vida em docências-encontros: caminhos para tornar-se professor/a na Educação Superior**
Fernanda Monteiro Rigue | Tiago Amaral Sales
- 233 Sobre os organizadores**
- 234 Sobre os autores**



Apresentação

O espaço do ensino superior lusófono, compartilha características interculturais e linguísticas, potencializando relações de cooperação acadêmica que vão desde a mobilidade docente e discente até assessorias na proposição de cursos, políticas e programas, desenvolvimento de projetos em rede, cooperação e comunicação acadêmica como os promovidos pela Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), fundada em 1986, e pela Associação Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES). O espaço lusófono compreende um conjunto de valores, de representações, de identidades e de histórias compartilhadas.

A coletânea Ensino Superior no espaço lusófono, decorre das interações promovidas pela Rede de Estudos e Pesquisas em Ensino e Educação (REPEE) com pesquisadores de instituições de ensino superior do Brasil, Cabo Verde, Moçambique, Angola, Portugal e Timor-Leste, reunindo estudos em dois eixos temáticos: políticas

e gestão (volume 1) e ensino e desenvolvimento profissional (volume 2).

Entende-se o desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem situado em contextos socioeducacionais. No ensino superior, são inúmeras as atividades desenvolvidas pelos docentes, mas certamente o ensino têm sido um dos principais lócus de desenvolvimento profissional. Ao mesmo tempo em que o docente produz o ensino, é também performedo pelas diversas interações e aprendizagens decorrentes.

Neste sentido, o capítulo 1, **O processo de desenvolvimento profissional docente: pensar e construir o planejamento interdisciplinar no ensino superior**, de Marcia Lorena Saurin Martinez e Marta Nörnberg, discute os processos de desenvolvimento profissional docente no ensino superior a partir da problematização de resultados obtidos por uma pesquisa de doutorado que teve como campo investigativo processos realizados entre professores formadores de um curso de graduação interdisciplinar em uma universidade federal brasileira. Com base na cartografia dos processos formativos e de planejamento das práticas educativas dos professores deste curso, reflete-se sobre a seguinte questão: de que forma a construção do conhecimento disciplinar/interdisciplinar reverbera no processo de desenvolvimento profissional docente? Os processos de planejamento coletivo das interdisciplinas e de desenvolvimento profissional são problematizados com base em dois aspectos: a produção do conhecimento singular (disciplinar) produz efeitos no pensar coletivo; a produção de um conhecimento coletivo (interdisciplinar) é capaz de influenciar e contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade docente.

O capítulo 2, **A transição acadêmica para a docência: reflexões além da teoria e da prática**, de Fernanda Fátima Coffferri, Jonas Antônio Bertolassi e Adriana Salete Loss, analisa as percepções de licenciandas em Pedagogia sobre a transição acadêmica para a docência. Os resultados mostram uma diversidade de sentimentos docentes, que variam desde a insegurança e a angústia até a sensação de preparo e competência para a docência. Muitas licenciandas apontam uma discrepância entre teoria e prática, revelando que, embora a formação acadêmica ofereça conhecimentos pedagógicos, as realidades escolares apresentam desafios que nem sempre são abordados durante o curso de licenciatura. Nesse viés, compreende-se o estágio curricular supervisionado e os programas de iniciação à docência como contributos da integração entre a teoria e a prática, permitindo aos estudantes um contato direto com os saberes e com os desafios reais da profissão.

O capítulo 3, **A observação de pares como ferramenta de reflexão e mudança de práticas de docentes de uma universidade portuguesa**, de Rui Marques Vieira, Alberto J. Costa, Ana Esteves, Ana Helena Tavares, Louliia Skliarova, Joaquim Branco, Maria C. Tavares, Paulo Costa e Rita Simões, aborda a observação de e por pares como uma ferramenta de mudança e com eficácia no desenvolvimento profissional de docentes no ensino superior. O estudo centra-se nas práticas de docentes de uma universidade portuguesa, analisando os benefícios, dificuldades, desafios e implicações para a sua formação, bem como as suas contribuições para a melhoria da qualidade das mesmas, especialmente pela mudança de estratégias de ensino/aprendizagem e recursos, incluindo digitais, nas suas práticas. Os resultados apresentados apontam para mudanças nas práticas dos docentes participantes, bem como

para dificuldades e desafios que neste momento enfrentam, como o de lidar com estudantes de diferentes perfis cognitivos e com necessidades educativas especiais.

O capítulo 4, **Interculturalidade e interdisciplinaridade em modelos formativos para a docência**, de Richéle Timm dos Passos da Silva e Amanda de Oliveira Behling, problematiza os modelos formativos de cursos superiores ofertados pelas universidades federais tendo como marco temporal a política educacional do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, criado em 2007. A política incentivava, dentre outras particularidades, a reestruturação e a construção de modelos formativos distintos aos historicamente existentes.

O capítulo 5, **Docência no ensino superior angolano: percepções sobre as competências e o desenvolvimento profissional**, de Gionara Tauchen, Daniele Simões Borges e João Manuel Correia Filho, analisou as possibilidades de desenvolvimento docente a partir das competências demandadas pela atividade profissional em função da qualidade do Ensino Superior em Angola. Por meio de pesquisa empírica exploratória, foram destacadas as competências científica, didática e técnica, investigativa, pessoal e interpessoal, comunicativa e motivacional. Quanto às possibilidades para o desenvolvimento de competências para a docência, destaca-se a realização de cursos, investigações, políticas de formação, atualizações, críticas e autossuperação, eventos científicos, leituras, experiências compartilhadas e novas tecnologias.

O capítulo 6, **A abordagem sobre as mudanças climáticas no ensino superior em moçambique-áfrica: uma perspectiva metodológica de ensino interdisciplinar**, de Abdul

Luís Hassane, Nina Simone Vilaverde Maura e Marcos André Braz Vaz, aborda a disseminação do conhecimento sobre mudanças climáticas (MC) e sustentabilidade nas universidades e instituições de ensino superior, entendendo ser crucial para preparar futuras gerações e enfrentar desafios socioambientais. O estudo analisa a inclusão da temática das mudanças climáticas nos Currículos e Projetos Pedagógicos do Ensino Superior (CPPEs) de cursos de graduação em universidades moçambicanas, utilizando uma metodologia de ensino interdisciplinar.

O capítulo 7, **A interdisciplinaridade como imperativo da integração de mudanças climáticas no currículo do ensino superior em Moçambique**, de André Camanguira Nguiraze, discute as mudanças climáticas nos Planos Curriculares Pedagógicos no curso da graduação e nas reformas do ensino superior em Moçambique. O estudo constatou a necessidade de fortalecer a questão de interdisciplinaridade na inserção do componente mudança climática na agenda política, ampliando diálogos entre ciência, governos e sociedade e capacitar atores sociais dos diferentes segmentos, público e privado, para promover ações e políticas de adaptação às consequências dos eventos climáticas e integrar os aspectos locais, regionais, nacionais e internacionais.

O capítulo 8, **Estratégias didático-pedagógicas emergentes em uma comunidade aprendente de professores da educação infantil no desenvolvimento de projetos investigativos**, de Sthefani dos Santos Silva e Charles dos Santos Guidotti, descreve as estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas pelos professores que participaram de uma comunidade aprendente voltada à promoção de projetos investigativos na Educação Infantil.

O capítulo 9, **O preceptor como educador na associação de duas atividades complexas: o ensino e o cuidado em saúde**, de Cristiane Souza dos Santos e Cleidilene Ramos Magalhães, aborda a atuação em preceptoria em um curso de formação em Enfermagem em Terapia Intensiva Adulto e Emergência e a ressignificação desta atuação após a inserção e interação das autoras no Mestrado Profissional em Ensino na Saúde. O texto situa o leitor no contexto da preceptoria e as particularidades desta atuação na área da Enfermagem no cenário de uma Unidade de Tratamento Intensivo (UTI). Discute sobre a associação dessas duas atividades complexas, o cuidado em saúde e o ensino. O capítulo promove reflexões sobre o papel dos preceptores na formação dos profissionais de saúde e destaca a importância da formação pedagógica.

O capítulo 10, **O fazer artístico e a construção de laços comunitários: compromisso ético e valorização do bem-estar coletivo**, de Sofia Castanheira Pais, Carolina Gomes e Irene Cortesão, discute os dilemas éticos e reflexivos, pautado no cuidado e no respeito em todas as interações humanas, a partir da adoção do método etnográfico. Entendem que a etnografia exige uma reflexão contínua no que se refere à relação entre o investigador e o investigado, principalmente quando o objeto de estudo são pessoas em situação de vulnerabilidade. No âmbito de um projeto de música comunitária realizado na zona Norte de Portugal, com pessoas adultas mais velhas, em situação de institucionalização, e assumindo a importância da articulação entre a investigação e a comunidade, advoga-se uma intervenção com a comunidade, mais do que para a comunidade. Para isso, recorreu-se às artes enquanto ferramenta de engajamento e transformação social e enfatizando-se o seu poder de criar espaços de diálogo e reflexão coletiva, onde o fazer artístico po-

tencializa a construção de laços, a valorização de vozes individuais e coletivas e a promoção do bem-estar. Reflete-se, por isso, sobre o papel político e ético a adotar para engajar ativamente a comunidade, as suas necessidades e potencialidades, agindo com responsabilidade, respeito e cuidado contínuos, com vista à promoção de relações colaborativas e comprometidas com o bem-estar coletivo.

Por fim, o capítulo 11, **Formar-se na/com a/pela vida em docências-encontros: caminhos para tornar-se professor/a na Educação Superior**, de Fernanda Monteiro Rigue e Tiago Amaral Sales, desenvolve reflexões sobre os múltiplos e complexos trajetos que se entrelaçam na jornada da docência universitária. Os autores discutem as dinâmicas que permeiam a Educação Superior, com foco especial nos cursos de Licenciatura em Ciências, espaços habitados por eles na formação de novos educadores. O capítulo apresenta e aposta no conceito de docência-encontro: o acontecimento cotidiano de tornar-se professor por meio dos encontros que ocorrem na vida com os estudantes. É nesse processo que se forjam os futuros docentes que atuarão, sobretudo, nos espaços da Educação Básica brasileira.

Estimamos que as leituras inspirem e potencializem colaborações, ações e possibilidades formativas no âmbito das políticas educacionais e gestão no espaço lusófono.

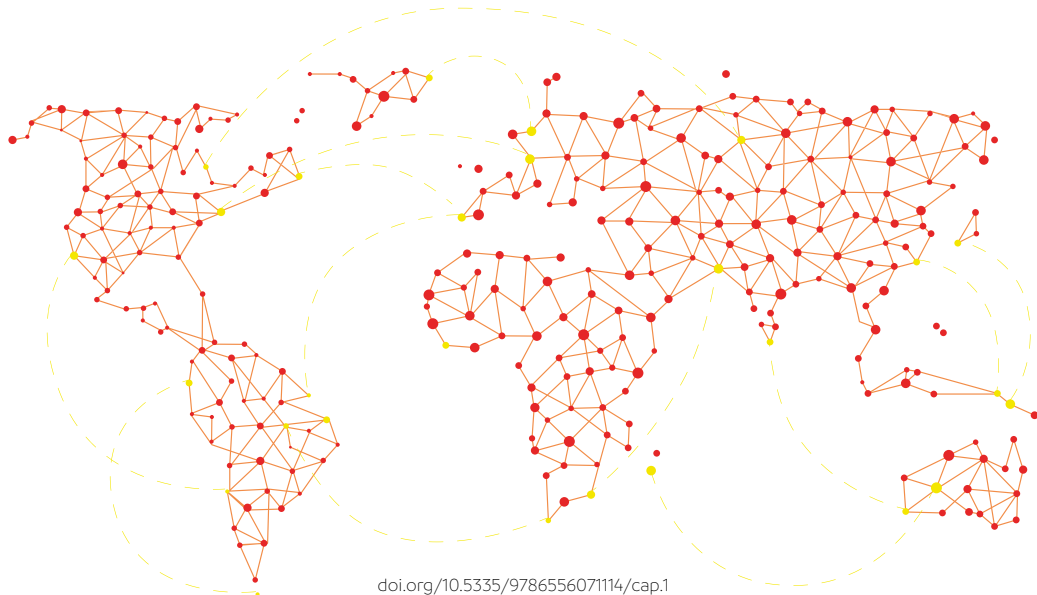
Rio Grande, 25 de março de 2025.

Daniele Simões Borges

Gionara Tauchen

Juan Carlos Teran Briceño

Renata Belmudes Schneider



O processo de desenvolvimento profissional docente: pensar e construir o planejamento interdisciplinar no ensino superior

Marcia Lorena Saurin Martinez | Marta Nörnberg

Introdução

O entendimento do que significa a docência acompanha os movimentos históricos e sociais. De igual modo, o desenvolvimento profissional, especificamente no que se refere à construção dos conhecimentos teóricos e práticos, também acompanha os processos socioculturais e as dimensões pessoais e coletivas do trabalho docente. Isto porque, de certa forma, as características da docência também são demarcadas pelo conjunto de expectativas que a sociedade lança sobre as instituições de ensino.

Discutir a docência na perspectiva interdisciplinar é uma maneira de contribuir com a construção do conhecimento profissional. Para isso, compreender os saberes e as ações inerentes ao magistério superior, identificar os modelos de ensino-aprendizagem e reconhecer a importância da dimensão relacional são estratégias que podem contribuir com a ampliação do que se sabe sobre as dinâmicas de desenvolvimento profissional docente.

É nessa perspectiva que este texto discute o desenvolvimento profissional no Ensino Superior trazendo e problematizando resultados de uma pesquisa de tese (Martinez, 2021) que teve como campo investigativo processos formativos e de planejamento e interações realizadas entre professores formadores de um curso de graduação de uma universidade federal brasileira. O curso onde este grupo de docentes trabalha é ofertado na modalidade a distância e contempla uma organização curricular por interdisciplinas.

A investigação sobre o desenvolvimento profissional docente no contexto de planejamento das interdisciplinas envolveu um olhar atento sobre as práticas educativas dos professores formadores do curso. Para isso, tomou-se como referência a noção de que as dimensões coletivas contribuem para a emancipação e a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores (Nóvoa, 1997). Um processo que é construído à medida que o professor ganha experiência, sabedoria e consciência profissional.

Nessa concepção, a identidade docente envolve “a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros” (García, 2009, p. 11), não sendo um atributo fixo a uma determinada pessoa, mas sim de um coletivo, isto porque se trata de um fenômeno relacional. A produção de um conhecimento coletivo influencia diretamente no

trabalho individual de cada docente na medida em que os professores envolvidos buscam estratégias para desenvolver um trabalho interdisciplinar que reconhece e considera as experiências, os valores e as posições metodológicas e epistemológicas distintas do corpo docente.

A docência é um ofício complexo que exige de quem a desempenha um movimento contínuo de criação de mecanismos que articulem o pensar (base teórica), o fazer (base prática) e o refletir sobre o fazer-pensar (prático e teórico). Nesse sentido, a formação é entendida como um processo de construção e reformulação de teorias explícitas e implícitas e de discussão e problematização de concepções e crenças sobre a profissão. Trata-se de um movimento formativo ancorado na ideia de duplo desenvolvimento, isto é, da profissionalidade (conhecimentos profissionais) e da identidade docente, ambos contendo aspectos de natureza individual e coletiva.

García (2009, p. 11) defende que “o desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assume que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão”. Desse modo, assume-se a posição de que o docente do Ensino Superior se autoforma por meio de um processo colaborativo que contribui com a ampliação de conhecimentos profissionais, a melhoria de suas destrezas didáticas e o fortalecimento de atitudes pedagógicas. Processo este que integra experiências de ensino e aprendizagens individuais e coletivas realizadas ao longo da carreira profissional.

Considerando o contexto empírico da pesquisa realizada, percebe-se que o envolvimento interdisciplinar depende de uma certa predisposição e afinidade com a área de especialidade (Ciências ou Matemática, por exemplo) e com os colegas de trabalho pedagógico.

De igual modo, requer certa disposição para superar a postura disciplinar ainda predominante em espaços de formação e exercício profissional. Nesse sentido, pode-se dizer que a interdisciplinaridade “estimula a competência do educador, apresentando-se como uma possibilidade de reorganização do saber para a produção de um novo conhecimento” (Fazenda, 2013, p. 77). Por meio da prática interdisciplinar, as diferentes realidades dos professores, ao serem aproximadas, podem oferecer condições para reflexões e conexões entre experiências, desejos e inquietações.

É nessa direção que este artigo discute a construção do conhecimento individual e coletivo com base na cartografia de processos formativos e pedagógicos desenvolvidos por professores de um curso de Ensino Superior. Para isso, parte-se da seguinte questão: **De que forma a construção do conhecimento disciplinar/interdisciplinar reverbera no processo de desenvolvimento profissional docente?**

O foco analítico baliza-se pela reflexão sobre a construção do conhecimento no âmbito do domínio teórico sobre a interdisciplinaridade, entendendo que o mesmo é diferente do domínio conceitual, adquirido pelo professor ao longo de sua formação e exercício profissional. O domínio teórico é alcançado pelo professor formador por meio da ação de estudar o que se produziu e isso inclui as diferentes metodologias de ensino adotadas e as estratégias de articular áreas do conhecimento disciplinar. Já o domínio conceitual está vinculado à especialidade de cada professor, ou seja, o que cada um sabe sobre uma determinada área de conhecimento para poder ensinar. Nessa perspectiva, o domínio conceitual e a ação pedagógica do professor se conjugam e se complementam e, por isso, a interdisciplinaridade torna-se uma categoria da ação e precisa ser

exercida (Fazenda, 2012). Já o domínio teórico vincula-se ao modo como o conhecimento é construído no âmbito do planejamento docente individual e coletivo.

A cartografia como método de investigação

O material empírico explorado resulta de uma pesquisa de doutoramento em educação que investigou os processos formativos e as práticas educativas desenvolvidos por um grupo de professores que trabalham num curso de licenciatura interdisciplinar vinculado a uma universidade federal. O projeto desse curso de graduação foi planejado e desenvolvido por um coletivo de docentes vinculado a diferentes grupos de pesquisa e unidades acadêmicas desta universidade. Sua oferta ocorre na modalidade a distância, e tem como objetivo formar professores de Ciências para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental. A intenção pedagógica da formação proposta é a de promover um ensino integrado e contextualizado na escola básica, a qual é entendida como campo profissional prioritário do processo formativo.

A organização curricular do curso é feita por interdisciplinas que agrupam diferentes disciplinas em torno de um objetivo comum. A proposta de criar interdisciplinas foi uma aposta feita almejando desenvolver um trabalho pedagógico de formação mais articulado e, ao mesmo tempo, que respeitasse as especialidades de cada área, evitando a predominância de algumas delas. No Quadro 1, a seguir, apresentamos as duas interdisciplinas do primeiro ano do curso, indicando as disciplinas que compõem cada uma delas.

Quadro 1 – Organização das disciplinas nas interdisciplinas do primeiro ano do curso

Interdisciplinas	Disciplina	Unidade Acadêmica
Cotidianos da Escola I	Alfabetização Digital	C3
	Docência em Ciências I	EQA
	Teorias da Aprendizagem	ICHI
Fenômenos da Natureza I	Matéria e Energia	IMEF
	Fundamentos e Metodologias do Ensino de Ciências I	IE
Cotidianos da Escola II	Epistemologia das Ciências	IE
	Psicologia da Educação	ICHI
	Produção Textual	ILA
Fenômenos da Natureza II	Ciências do Ambiente Natural I	ICB
	Fundamentos e Metodologias do Ensino de Ciências II	IE
	Linguagem Matemática e Resolução de Problemas I	IMEF

Fonte: Martinez (2021, p. 18).

Os professores formadores do curso, responsáveis pelas interdisciplinas, têm uma formação acadêmica disciplinar. No entanto, assumiram o desafio de desenvolver a proposta de um currículo interdisciplinar investindo na produção de metodologias e práticas educativas de igual inclinação. Por isso, em razão das características de organização das interdisciplinas assim como de planejamento das práticas educativas no âmbito de cada interdisciplina, a pesquisa foi realizada com todos os professores formadores responsáveis pela regência das disciplinas que compõem as quatro interdisciplinas do primeiro ano do curso. Conforme a organização do curso, cada disciplina é sempre ministrada no mínimo por dois professores. Por isso, no primeiro ano do curso, em média, dezesseis professores formadores realizam a regência das quatro interdisciplinas previstas na matriz curricular.

Para conduzir a pesquisa, adotou-se a cartografia como método para acompanhar os momentos em que os professores se reuniam para realizar o planejamento das práticas educativas no âmbito das interdisciplinas que ministravam. O método cartográfico foi desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari e, posteriormente, representado através de pistas cartográficas (Passos; Kastrup; Tedesco, 2013).

Cartografar significa conectar fatos e afetos que surpreendem o cartógrafo (pesquisador). Pozzana (2013, p. 336) explica que a formação do cartógrafo envolve:

[...] ativar o potencial de ser afetado, educar o ouvido, os olhos, o nariz para que habitem durações não convencionais, para além de sua função sensível trivial, ativando algo de suprassensível, dimensão de virtualidade que só se amplia à medida que é exercitada.

Isso significa que o cartógrafo se desenvolve com e durante a pesquisa, pois vai construindo e vivenciando outros mundos na medida em que o tempo passa. Além disso, implica reconhecer que os passos da pesquisa cartográfica vão delineando-se na medida em que mergulhamos no plano da experiência ou do fenômeno observado onde o conhecer e o fazer tornam-se inseparáveis.

Assim, conhecer o caminho das experiências de planejamento interdisciplinar dos professores formadores ao longo do curso significou, além de caminhar com eles, constituir-se como cartógrafo. Isto porque o caminho de investigação cartográfica tem como intenção desvelar o que já está como natureza ou realidade preexistente, pois ao se evitar o conhecimento como uma representação a priori adotada para a leitura da realidade busca-se reforçar o processo de construção coletiva sobre o que conhecemos. É por essa razão que não falamos em coletar dados, mas sim produzir dados a

partir do que já está posto de modo virtual e se atualiza durante o seu processo de criação.

Deleuze (1988, p. 298) explica que o virtual “não se opõe ao real, apenas ao atual. [...] [Porque] o virtual existe enquanto potência, nuvem de intensidades que rodeiam o atual”. Para Deleuze, o virtual é uma dimensão da realidade, mas não se confunde com o atual. O autor descreve o virtual como algo que é potencial ou que está em potência de se realizar, algo que pode se manifestar, mas ainda não está plenamente concretizado no presente. De acordo com a visão de Deleuze, o virtual não é a negação do real, mas parte dele. É uma espécie de plano da imanência em que possibilidades estão em suspensão a espera de uma atualização, ou seja, de sua concretização em eventos, objetos reais ou significações elaboradas. Não se trata, portanto, de uma noção de virtual como meramente ficcional ou irreal. Para Deleuze, o virtual está sempre em interação com o real, influenciando-o e sendo por ele influenciado.

No caso da pesquisa realizada, a atualização do virtual ocorreu por meio do processo de cartografia das interações formativas observadas entre os professores formadores durante os momentos de planejamento das práticas educativas das interdisciplinas que ministravam. Para cartografar as interações entre os professores, foram utilizados os seguintes instrumentos: a) gravações em áudios dos momentos de diálogos e estudos nas reuniões de planejamento das práticas educativas feitas de forma coletiva pelos professores formadores do curso; b) notas de campo em diário de pesquisa contendo, além da descrição das situações observadas, pequenos registros sobre relações e articulações feitas pelos envolvidos no processo (professores formadores e pesquisadora); c) entrevista individual com os professores formadores feita ao final do segundo

semestre do curso, gravadas em áudio. O conteúdo das gravações das reuniões de planejamento e das entrevistas foi transcrito e, posteriormente, submetido à validação dos participantes, assim como as percepções da pesquisadora sobre gestos e expressões corporais observadas durante a produção dos dados.

Do total de dezesseis professores formadores responsáveis pelas interdisciplinas do primeiro ano do curso, nove docentes foram entrevistados, escolhidos em razão da sua postura de comprometimento e envolvimento ativo com o trabalho coletivo de planejamento durante as reuniões. Durante a entrevista, foram direcionadas para cada professor questões que consideravam suas manifestações e vivências no coletivo ou que abordavam situações e inquietações geradas no processo de planejamento das interdisciplinas.

Na próxima seção, circunstâncias cartografadas dos processos de planejamento coletivo das interdisciplinas são analisadas com base nos dois aspectos definidos: a produção do conhecimento singular (disciplinar) produz efeitos no pensar coletivo; a produção de um conhecimento coletivo (interdisciplinar) é capaz de influenciar e contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade docente. Para sustentar a análise feita, opera-se com a dialógica disciplinar-interdisciplinar, entendendo que a interdisciplinaridade não nega a disciplinaridade, pois ambas se integram, em complementaridade, ora alimentando-se uma da outra, ora opondo-se em suas especificidades epistemológicas e metodológicas (Morin, 2010). Desse modo, “a perspectiva interdisciplinar não é, portanto, contrária à perspectiva disciplinar; ao contrário, não se pode existir sem ela e, mais ainda, alimenta-se dela” (Lenoir, 2008, p. 46).

Do conhecimento singular (disciplinar) ao conhecimento coletivo (interdisciplinar)

Ao realizar a cartografia das reuniões de planejamento coletivo das interdisciplinas, foi possível notar que nesses momentos os professores formadores do curso realizavam um esforço contínuo em que ora distinguiam ora conectavam aspectos conceituais em torno do conteúdo ou assunto em discussão ou do modo como as práticas eram planejadas. O debate realizado entre os professores formadores durante as reuniões de planejamento lhes possibilitava exercitar o pensamento interdisciplinar e produzir práticas educativas interdisciplinares.

Com base nesses aspectos, nesta seção problematiza-se o desenvolvimento profissional como decorrência de uma mudança de pensamento e de postura docente, o que ocorre por meio da construção de conhecimentos no âmbito da disciplinaridade – a especialidade própria de cada professor – e da interdisciplinaridade – como ação orientada na/pela coletividade. Em outras palavras, não se trata de apenas saber os conhecimentos específicos indispensáveis ao ensino, mas também de saber articulá-los a diferentes campos que possuem dinâmicas epistemológicas e metodológicas próprias.

Nessa perspectiva, examina-se o lugar do conhecimento disciplinar como organizador e desencadeador do desenvolvimento profissional docente no desejo de ser interdisciplinar. Isto porque o conhecimento disciplinar, escopo da especialidade de cada professor, é tomado como potência para a construção do conhecimento interdisciplinar justamente porque, ao ser exposto a uma situação de planejamento coletivo, os sujeitos envolvidos colocam em ação

conceitos e práticas de campos distintos. Este modo de compreender acena que o:

[...] objeto do conhecimento não é o mundo, mas a comunidade nós-mundo, porque o nosso mundo faz parte da nossa visão de mundo, que faz parte do mundo. Em outras palavras, o objeto do conhecimento é a fenomenologia e não a realidade ontológica. Essa fenomenologia é a nossa realidade de seres no mundo (Morin, 2010, p. 205).

O conhecimento só é produzido na dependência de outro conhecimento e, por isso, somos produtores e produto do nosso conhecimento (Morin, 2010). Assim, é no processo de planejamento das práticas das interdisciplinas que ocorre a tensão entre a singularidade e a coletividade, ou seja, quando um professor se enxerga na coletividade e no ato de ressignificar a sua especialidade, ele passa a experimentar condições que lhe permitem compreender e praticar a interdisciplinaridade.

O primeiro aspecto analisa como a produção do conhecimento singular, que está associado ao domínio e compreensão do professor sobre a sua disciplina, produz efeitos no pensar coletivo, influenciando escolhas e decisões tomadas na coletividade. Tal aspecto foi observado durante as reuniões de planejamento, momentos em que se criavam possibilidades para o professor refletir sobre seu objeto de conhecimento a partir da convivência no/com o coletivo docente. Essa percepção pode ser evidenciada na fala do professor Babaçu que, ao considerar o desenvolvimento de ações disciplinares como base para futuras iniciativas interdisciplinares, explica que a produção de seus objetos de estudos foi inspirada no trabalho realizado pela professora Goiaba. Assim manifestou-se o professor Babaçu:

[...] a gente foi aprendendo a criar espaços para que cada um pudesse colocar as suas formas de metodologias, suas formas de pensar as atividades, a própria questão da escrita dos estudantes. Isso é um objeto forte dos estudos da prof^a Goiaba, o que, de certa forma, daqui a pouco, já não é mais dessa professora. Hoje, esses objetos, que eram as iniciais da Goiaba, são objetos que foram migrando para outras pessoas, porque me parece que é esse o papel também da interdisciplinaridade: a gente não ser só interdisciplinar dentro dos conteúdos específicos que nós dominamos, mas sermos interdisciplinares também em aspectos metodológicos, de interface, de apropriação de outros meios para promover essa aprendizagem mais colaborativa (informação verbal).¹

Os estudos e as discussões realizadas nos momentos de planejamento coletivo sobre as escritas reflexivas e relatórios de aula oriundos da prática da professora Goiaba produzem efeitos sobre o pensamento do professor Babaçu. Ou seja, ele utiliza tal exemplo para refletir sobre como um determinado conhecimento característico da prática de uma colega docente incide sobre o seu processo formativo. Nota-se aqui a valorização do saber de cada professor como uma contribuição para a formação coletiva. “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 1999, p. 26). Nesses espaços, a produção do conhecimento exerce influência sobre a composição de outros conhecimentos advindos da coletividade assim como sobre os próprios sujeitos da ação cognitiva que, juntamente com seus objetos de estudos, também se modificam em razão das interações estabelecidas com a realidade que os cercam.

É por meio da interação estabelecida no espaço coletivo de planejamento e no ato de ressignificar a sua especialidade que o professor Babaçu experimenta condições para compreender e pra-

¹ Informação verbal obtida durante entrevista com o professor Babaçu em 04/09/2019.

ticar a interdisciplinaridade a partir de práticas e conhecimentos produzidos pelos colegas. Na continuidade da sua exposição, o professor Babaçu relata que algumas das práticas realizadas foram originadas de uma ação singular e que esta passou a influenciar a ação coletiva. Explica que essa produção de conhecimentos e práticas interdisciplinares é fruto da dinâmica interacional que ocorre entre os professores e com os objetos de estudo, tornando-se, assim, uma cultura do grupo.

E se a gente for olhar isso com a lente mais ampla, tu vais perceber que a interdisciplinaridade funcionou porque hoje muito dessas pessoas incorporaram as práticas interdisciplinares dentro das suas propostas. Então, a escrita já não é mais hoje o único objeto da Goiaba. Hoje ela já é de vários colegas nossos. A web conferência, os fóruns com pergunta dos alunos, a co-criação, todos esses são objetos que perpassaram e estão perpassando o curso. É uma cultura, constitui a cultura de um grupo. E aí tu percebes que é um processo formativo. [...] Ela influenciou aquele ambiente em função da sua experiência, como vários outros influenciaram e que já não estão mais ali. Mas perpassa, a cultura perpassa, porque é cultura (informação verbal).²

O professor destaca a existência de uma cultura que perpassa o processo formativo de construção de conhecimentos interdisciplinares produzidos a várias mãos. E essa construção deixa “marcas” ou “impressões” para as futuras práticas, entendendo que o exercício da interdisciplinaridade é um processo e não um produto. Nessa perspectiva, as práticas educativas interdisciplinares são tanto o lugar onde se mobilizam conhecimentos originados em diferentes disciplinas, como o lugar onde se produzem saberes e subjetivações interdisciplinares. Desse modo, a prática da interdisciplinaridade favorece a reflexão sobre a identidade em um nível individual e coletivo. Para isso, o ato de aprender a ser inter-

² Informação verbal obtida durante entrevista com o professor Babaçu em 04/09/2019.

disciplinar requer habitar na incerteza, lidar com as indagações e os desafios diários e reconhecer as “marcas” ou “impressões” que os professores deixam no coletivo como produtores de uma identidade interdisciplinar. Entretanto, a existência dessa identidade não depende do sujeito em si, mas sim, das impressões e rastros que o mesmo deixa, assim como os demais professores.

Pensar na lógica de que o objeto de estudo de um determinado professor produz efeitos no pensar e agir coletivo reforça o entendimento de “uma educação que não se esgota no espaço-tempo da sala de aula, mas que se projecta em múltiplos lugares e ocasiões de formação” (Nóvoa, 2007, p. 25). Por isso, existe a necessidade de estudar e compreender o espaço formativo em que se atua, entendendo que “não se trata de uma simples colaboração, mas da possibilidade de inscrever os princípios de coletivo e de coletividade na cultura profissional dos professores” (Nóvoa, 2007, p. 26).

O compromisso assumido com a construção de conhecimentos no coletivo está relacionado com o ato de aprender com o outro, o que requer, ao mesmo tempo, assumir uma postura de abertura e desprendimento das próprias convicções disciplinares. Isto pode significar que quando o professor se depara com uma especialidade diferente da sua, ele tem diante de si a possibilidade de ressignificar o seu conhecimento. Mas, para isso, de nada adianta juntar diferentes perfis docentes para dialogar se permanece a separação entre o sujeito e o objeto. Uma das falas do professor Babaçu ilustra essa exigência de uma “postura de abertura” em relação ao próprio objeto de ensino como elemento importante da prática interdisciplinar:

Eu vou me despir daquela necessidade que eu tenho que é trabalhar todos aqueles conteúdos. Eu vou me colocar com o coletivo e pensar como eu posso estabelecer um diálogo para que a gente possa desenvolver a linguagem matemática junto com a linguagem da física, com a linguagem da química. [...] Precisamos ter muito mais uma postura de abertura, de querer compreender o que o outro pensa, de conhecermos diferentes visões, [...] formas de compreender o universo nas diferentes disciplinas que constituem aqueles sujeitos. [...] E de certa forma assumir um pé de humildade, eu não sei isso, eu não sei fazer. Porque nenhum de nós sabe fazer, ou não sabia em grande parte, ou sabemos um pouco agora (informação verbal).³

Em seu depoimento, o professor demonstra o desejo do aprender com o coletivo, assim como valoriza a necessidade do outro para ampliar o conhecimento sobre a sua área específica. Logo, a formação do professor com intenção de ser interdisciplinar não é algo acabado ou completo, mas um processo em constante evolução, involução, renovação.

O conhecimento que se alcança com o processo de reflexão sobre o conhecimento produzido torna-se legítimo e pertinente quando envolve um elemento fundamental: a comunicação. Nesse contexto, o professor Babaçu destaca aspectos como desapego, humildade e atitude crítica como garantias da produção de um conhecimento na perspectiva da interdisciplinaridade.

A comunicação como base para a produção do conhecimento coletivo a partir da particularidade de cada professor pode ser evidenciada na fala da professora Sapucaia que, na entrevista, reforça essa compreensão. Para a docente, a comunicação emerge a partir da vontade de estar na relação direta com o outro, compreendendo suas limitações e intencionalidades:

³ Informação verbal obtida durante entrevista com o professor Babaçu em 04/09/2019.

É preciso querer, eu tenho que estar disposto a ceder, a dialogar, a não ver a minha disciplina como a mais importante, a entender que isso tudo tem que se integrar e constituir um todo, e ver onde cada um de nós pode contribuir para construir esse todo (informação verbal).⁴

Nessa mesma lógica, a professora Goiaba descreve sua compreensão sobre as relações interpessoais para efetivar uma comunicação assertiva:

[...] o sujeito que escuta o outro, escuta o sujeito que não é da sua disciplina, não precisa necessariamente ser nesse coletivo, mas que ele esteja interessado nessa ideia das disciplinas conversando, esteja aberto a isso, predisposto a abrandar as suas amarras disciplinares que são muito conceituais. Então, na medida que o sujeito é assim, acho que ele tem a ideia de escutar o outro (informação verbal).⁵

Por meio das relações interpessoais exemplificadas pela professora, o conhecimento produzido não se restringe a campos delimitados de especialização, visto que “é na opinião crítica do outro que uma opinião é formada, onde a linguagem não é de um, mas de vários” (Fazenda, 2012, p. 76). Isso quer dizer que o ato da abertura para ouvir o outro, provocado pelo gesto de colocar em diálogo as disciplinas, ocorre, de acordo com Fazenda (2012), sob a influência de uma atitude interdisciplinar. Atitude que evita a soma de opiniões isoladas, mas sim busca a integração de diferentes opiniões, mesmo quando opostas, pois, ao interagirem, estas podem se complementar, potencializando a emergência de algo que não era pensado inicialmente. Assim, quando a professora Goiaba constrói relações entre diferentes áreas, distintas da sua, ela percebe a possibilidade de ressignificar a sua própria especialidade.

⁴ Informação verbal obtida durante entrevista com a professora Sapucaia em 16/11/2019.

⁵ Informação verbal obtida durante entrevista com a professora Goiaba em 04/09/2019.

Esse processo de construção de conhecimentos parte da especialidade de cada professor, transita no coletivo e, por meio da atitude e motivação do grupo, práticas e teorias são repensadas, avaliadas e ressignificadas, o que nem sempre é experimentado da mesma forma por todos os docentes. A Professora Romã fala do seu processo de aprender no e com o coletivo:

[...] a ideia de poder, com outro professor de outra área de conhecimento, construir uma disciplina comum é uma novidade na minha vida [...]. Estou muito mais motivada, no sentido de fazer a minha aula melhor, de eu notar que me incomoda muito ver o aluno desinteressado, o aluno que não quer ler me incomoda, o aluno que sai no meio da aula para jantar e volta meia hora depois, o aluno que falta. Então isso me desmotiva e eu vim para a docência porque eu acreditava que podia fazer a diferença (informação verbal).⁶

Ressignificar a postura docente requer processualidade e, nesse sentido, “a interdisciplinaridade não é um fim que deva ser alcançado a qualquer preço, mas uma estratégia, uma razão instrumental, uma mediação entre a unidade e a multiplicidade, entre as partes e o todo” (Paviani, 2014, p. 18). A interdisciplinaridade somente torna-se possível e exequível quando todos os especialistas estão favoráveis e engajados em fazer algo. Para tanto, o desenvolvimento profissional dos professores empenhados em experienciar a docência na coletividade envolve um movimento de aprendizagem que é potencializado pela mudança e ocorre quando se tem a intenção de mudar.

Por meio da experiência de mudar com o coletivo, os professores desenvolvem uma postura aberta e receptiva aos conhecimentos prévios de cada um e ao modo como constrói o seu conhecimento. Aprimoram sua capacidade de respeitar e acolher as limitações conceituais de todos os envolvidos no planejamento da interdisci-

⁶ Informação verbal obtida durante entrevista com a professora Romã em 03/09/2019.

plina, com vistas a melhor compreendê-las. Fazenda (2006, p. 86) defende que a “atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes” é fundamental, dentre outras atitudes, pois potencializa uma determinada ação interdisciplinar. Nessa perspectiva, características como ousadia, transgressão, perseverança e competência são imprescindíveis na constituição de uma prática docente em que se busca a interdisciplinaridade como potência do exercício profissional, de um conhecer mais refinado e abrangente.

Portanto, o fazer interdisciplinar requer o conhecimento do seu campo conceitual além do domínio conceitual de outrem, isto é, daquele com quem se estabelece uma parceria de trabalho. É por meio desse conhecimento que se pode articular uma linguagem comum e um processo de construção de pontes entre a abordagem do outro e a sua própria. Ao agir desse modo, os professores adquirem a habilidade de fazer relações entre diferentes áreas, métodos e práticas de ensino por meio de interações no coletivo e, concomitantemente, atuam como produtores de outras interações, potencializando diferentes parcerias de trabalho.

No segundo aspecto proposto, enfocou-se como a produção de um conhecimento construído no coletivo (interdisciplinar) é capaz de influenciar o trabalho de cada professor, na sua maneira de pensar e agir na docência, no seu modo de fazer e ser professor, e incidir em seu desenvolvimento profissional. Para isso, toma-se como ilustração aspectos observados na prática de quatro professores do curso.

Ao longo de sua docência no curso, a professora Romã busca estratégias de como aprender na convivência com outros professores, realizando leituras de autores para além de sua especialidade, per-

cebendo sua docência não como um produto acabado, mas como um processo em permanente construção. Conforme expõe a professora:

[...] acho que estar naquele grupo, naquele momento, participar dessa ideia de construção de um novo conhecimento, a partir de vários conhecimentos, vai me estimular a ler mais a respeito sobre essas experiências, conhecer mais sobre essa experiência (informação verbal).⁷

Esse movimento de percepção do modo como o conhecimento é construído a partir de vários conhecimentos implica estudar a própria prática como um objeto de estudo interdisciplinar. Na fala da professora fica em evidência que o planejamento da prática, quando feita na coletividade, permite construir estratégias didáticas que potencializam o pensamento interdisciplinar. Isso ocorre porque ao vivenciar esse processo de docência no coletivo, a professora se desacomoda e ressignifica sua atuação. Ela desconstrói e reconstrói suas experiências na docência a partir das experiências de outrem.

Nesse sentido, pode-se dizer que os estímulos externos advindos desse processo de docência realizado com outros sujeitos e seus objetos de estudo carregam significados que o próprio professor atribui à experiência de formação. Nesse processo,

[...] reconhece-se que essa experiência inclui as trajetórias de vida, os referentes culturais e os valores sociais em um amálgama de possibilidades de construção da profissionalidade docente, sendo entendida como a profissão em ação (Cunha, 2013, p. 619).

Por isso, entende-se que o pensar pela lógica da interdisciplinaridade gera um novo estado de percepção dos espaços que o professor ocupa e sobre qual o seu papel no ambiente universitário.

⁷ Informação verbal obtida durante entrevista com a professora Romã em 03/09/2019.

Em termos curriculares, pode-se dizer que o professor passa a ter melhores condições de repensar uma ementa definida ao construir a sua própria proposta de trabalho, transformando-se no protagonista de seu método de ensino. Já em termos práticos, antes de qualquer ação, prevalece uma aquisição conceitual consolidada que reforça o compromisso de reconhecer e avaliar práticas pedagógicas rotineiras a fim de compreendê-las de uma forma menos arrogante e pretensiosa, possibilitando reformulá-las ou expandi-las.

O exercício profissional do professor Bergamota é ilustrativo desse movimento. Ao longo de sua entrevista, ele declarou que, com os anos de experiência profissional e com a convivência e o trabalho docente no coletivo, passou a refletir sobre a importância de estudar a própria prática e que essa ação pode ter sido um caminho para o seu desenvolvimento profissional na intenção de ser interdisciplinar. Em suas palavras:

[...] estar estudando teoricamente a prática que a gente está fazendo precisa ser retomada dentro do curso, para ser um processo formativo nosso, se não a gente vira meramente burocráticos e executa um curso que vai fugir dessa ideia da interdisciplinaridade. Porque a interdisciplinaridade também precisa estar aberta ao que emerge ali (informação verbal).⁸

Essa percepção do professor explicita que é por meio do avanço nos estudos teóricos produzidos pelo grupo, junto com as interações entre os professores, que se torna possível compreender como as relações foram estabelecidas, sabendo que há uma interdependência e reciprocidade entre o conhecimento e a prática (Fazenda, 2012). Por essa razão, a prática docente deixa de ser executora para ser reflexiva e criativa, porque baliza-se na reflexão docente,

⁸ Informação obtida durante entrevista com o professor Bergamota em 04/09/2019.

onde o conhecimento não precede a ação docente, mas estão em sintonia, e ambos se transformam no processo. Por isso, torna-se fundamental compreender os aspectos teóricos e práticos produzidos pelo coletivo do curso.

A fala da professora Sapucaia também permite refletir sobre como a produção do conhecimento construído na coletividade reverbera no desenvolvimento profissional quando há engajamento do professor. Sua atuação na interdisciplina revela a busca por aprender com o próprio percurso formativo, estudando a própria prática e compreendendo a construção de um conhecimento produzido na coletividade: “[...] acho que os professores que participam do curso precisam entender e ter essa concepção de interdisciplinaridade. É preciso entender a proposta do curso e querer se engajar” (informação verbal).⁹ A compreensão prévia sobre a proposta interdisciplinar parte do ato de perceber-se interdisciplinar e acreditar que o outro também pode tornar-se interdisciplinar. Mas, para isso, é preciso engajar-se e viver a interdisciplinaridade na intenção de exercê-la.

O desenvolvimento profissional destes professores carrega características de uma aprendizagem que é construída a longo prazo, com base em suas experiências e por meio do movimento de relacionar às novas experiências os conhecimentos prévios. Esse ato de aprender é realizado de forma ativa e implicado com as tarefas concretas de ensino, observação e reflexão sobre a própria prática em seu contexto formativo (García, 2009). Por essa razão:

[...] é conveniente investir a pessoa do professor e dar um estatuto ao saber emergente da sua experiência pedagógica [e, igualmente,] é tão importante fazer com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual (Nóvoa, 2007, p. 36).

⁹ Informação obtida durante entrevista com a professora Sapucaia em 19/11/2019.

Um último fator que ilustra o desenvolvimento profissional na perspectiva da interdisciplinaridade é a necessidade de modificar a prática educativa. O professor Goiaba falou da necessidade de se repensar as atividades ofertadas na primeira edição da interdisciplina, adequando-as a uma nova composição do grupo de professores e acadêmicos. Esse movimento justifica-se pelo desejo desse professor em fazer a interdisciplinaridade. Nas palavras dele: “refleti sobre a necessidade de procurar ser mais interdisciplinar procurando qualidade e não quantidade. Isto conduziria a uma reflexão sobre a nossa prática” (informação verbal).¹⁰

Com base nas situações cartografadas, percebe-se que aspectos advindos da experiência docente, seja ela disciplinar ou interdisciplinar, influenciam no desenvolvimento profissional. As representações que o professor tem de si como docente no coletivo interfere em sua prática pedagógica e nas relações que desenvolve com os sujeitos no contexto da universidade. Desse modo, pode-se afirmar que os espaços pelos quais o professor transita na universidade e a maneira de ser e estar na profissão interferem na construção do seu conhecimento e de outrem, e também influenciam na forma como ressignifica o seu conhecimento disciplinar na coletividade.

Considerações finais

As evidências cartografadas demonstram que o movimento em busca da interdisciplinaridade requer um espaço formativo em que os professores podem aprender com o próprio percurso formativo, construindo novas experiências por meio de seus conhecimen-

¹⁰ Informação obtida durante entrevista com o professor Goiaba em 04/09/2019.

tos prévios, refletindo na e sobre sua prática docente. Nota-se que os professores aprenderam na convivência coletiva, respeitando o espaço e a limitação do outro, percebendo a necessidade da especialidade diferente da sua como elemento que fomenta o aprimoramento da sua ação docente.

Com base no estudo realizado, foi possível acompanhar como os docentes de um curso de licenciatura organizado em interdisciplinas constroem as relações entre eles e também com os objetos de conhecimento. No viés do seu desenvolvimento profissional, observou-se que o conhecimento que os professores tem do conteúdo disciplinar influencia no modo como se disponibilizam para interagir e realizar o planejamento das interdisciplinas no coletivo.

O desafio de pensar interdisciplinarmente e de construir conhecimento para/na/da prática requer não somente o reconhecimento das potencialidades e dos limites da própria especialização, mas também exige a disposição de engajar-se com o coletivo, o que requer abertura para conhecer a especialidade do outro, além de capacidade de ampliar domínios teóricos e práticos. Nessa perspectiva, os conhecimentos profissionais emergem com a ação, a reflexão e a tomada de decisões elaborados em torno de domínios disciplinares e interdisciplinares.

Referências

- CUNHA, M. I. da. *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira e Marins Editora, 2013.
- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FAZENDA, I. C. A. *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Ed. Cortez, 2013.

FAZENDA, I. C. A. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2006.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2012.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, v. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

LENOIR, Y. Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 48-75.

MARTINEZ, M. L. S. *Desenvolvimento profissional docente no desejo de ser interdisciplinar: emergências dos processos formativos e educativos em contexto de planejamento de professores formadores em EaD*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

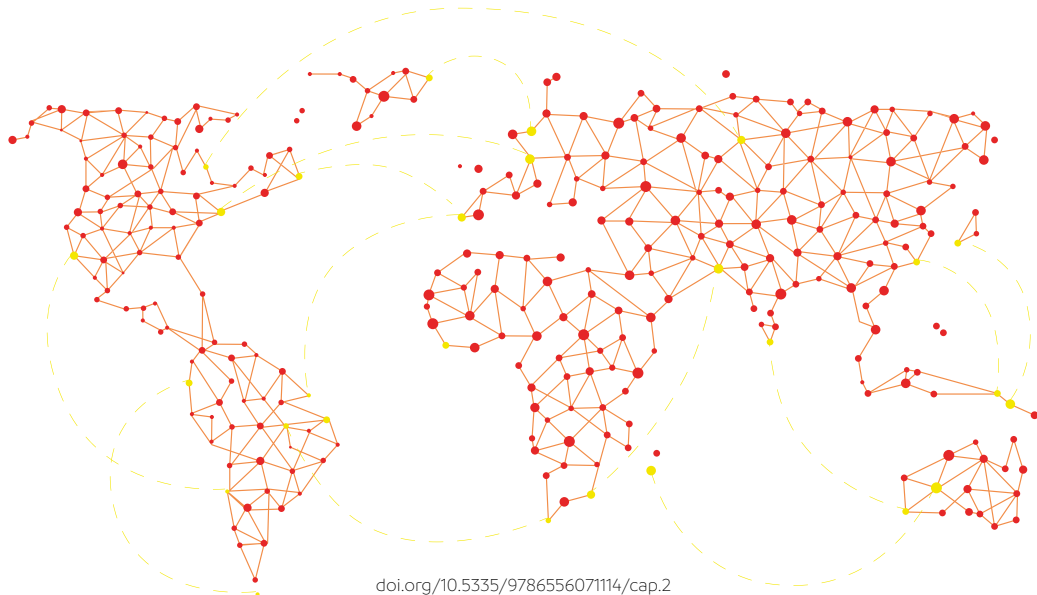
NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

PAVIANI, J. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. 2. ed. Caixas do Sul: Educs, 2014.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (org.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

POZZANA, L. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (org.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 42-65.



A transição acadêmica para a docência: reflexões além da teoria e da prática¹

Fernanda Fátima Coffferri | Jonas Antônio Bertolassi | Adriana Salete Loss

Considerações iniciais

A formação inicial de professores tem sido amplamente discutida no campo da Educação, especialmente no que se refere à transição da universidade para a prática docente. Como um dos pilares para a qualidade da educação brasileira, constitui-se em um processo complexo e multidimensional que transcende os limites da sala de aula universitária.

No cenário contemporâneo, licenciandos em pedagogia enfrentam desafios que exigem conhecimentos teóricos, bem como a

¹ Estudo financiado pelo Edital FAPERGS 09/2023 - Programa Pesquisador Gaúcho – PqG Projeto de pesquisa: Educação Emocional e Profissão Docente: processos auto-formativos. Protocolo: 79949.812.54559.10012024.

capacidade de adaptação e ressignificação de suas práticas educativas. Essa passagem é uma etapa significativa na trajetória profissional, pois envolve os conhecimentos aprendidos ao longo do curso em contextos reais de ensino (Tardif, 2014). Nessa mesma perspectiva, Nóvoa (2017) afirma que a identidade docente é construída a partir da experiência prática, sendo necessário que os professores vivenciem a realidade escolar para consolidarem os seus saberes. Os primeiros anos de docência representam um período de aprendizagem e construção da identidade profissional. Segundo Huberman (2000), essa fase caracteriza-se por momentos de descoberta e sobrevivência profissional.

O presente estudo tem por objetivo identificar e analisar as percepções de licenciandas em pedagogia sobre a transição acadêmica para a docência. Mais do que identificar fragilidades, busca-se problematizar os caminhos formativos que podem contribuir para uma preparação mais consistente e reflexiva das futuras educadoras. A relevância desta investigação reside na possibilidade de oferecer subsídios para repensar os processos formativos, considerando as narrativas e as experiências das próprias licenciandas como elementos centrais de análise e compreensão da complexa teia da formação docente.

Fundamentos da transição acadêmica para a prática docente

A transição da formação acadêmica para a prática docente é um período marcado por desafios e transformações na identidade profissional dos futuros professores. Conforme Tardif (2014), os saberes docentes são construídos a partir da interação entre co-

nhecimento acadêmico, experiência profissional e práticas vivenciadas no cotidiano escolar. Para Pimenta e Lima (2019), o estágio supervisionado contribui nesse processo, uma vez que possibilita a aproximação entre teoria e prática, promovendo a construção da autonomia docente.

A literatura pontua que muitos egressos dos cursos de licenciatura relatam dificuldades na adaptação ao contexto escolar, muitas vezes, atribuindo essa situação à distância entre o que é ensinado na universidade e o que é vivenciado na sala de aula (Nóvoa, 2017). Outro aspecto apontado por Tardif (2014) refere-se à insegurança dos novos professores, especialmente no início da carreira. Assim, faz-se necessária uma formação que prepare os futuros docentes para lidar com os desafios emocionais e pedagógicos da profissão.

Nessa perspectiva, a formação inicial de professores precisa considerar que a ação pedagógica da profissão vai além do conhecimento que se ensina. Para o autor Day (2004, p. 95), “ensinar bem é um trabalho complexo, que exige muito, tanto do coração e da alma como da mente, sendo poucos os trabalhos que têm tais níveis de exigência”. Assim sendo, considera-se que o início da carreira docente é repleto de sonhos, paixões e expectativas, mas também de adversidades diante de vários fatores que possam intervir no contexto pedagógico, por exemplo, a relação entre professor e estudante, professor e colegas de profissão, professor e pais; as demandas das políticas educacionais; as exigências do currículo formal; as mudanças e demandas da sociedade.

Um dos principais desafios é a inserção do professor no seu locus de profissão, o ambiente escolar. Neste caso, a sala de aula, como espaço dinâmico, pode apresentar, a cada dia, situações di-

versas, de ordem social, cultural, relacional, emocional e pedagógica. Desse modo, os professores iniciantes necessitam aprender a coordenar o trabalho pedagógico considerando a diversidade de estudantes, cada um com a sua história pessoal, ritmos de aprendizagem e necessidades emocionais, cognitivas e sociais.

Diante dessas considerações, cabe mencionar que, além das competências cognitivas e práticas da docência, que são fundamentalmente essenciais no processo formativo, estão as competências emocionais, que, como refere Casassus (2009, p. 136), ficam sempre “esquecidas no baú da irrelevância”:

Enquanto a inteligência emocional consiste na aquisição de destrezas com relação a suas próprias emoções e às dos outros, a competência emocional implica não apenas a incorporação dessas habilidades, como inclui, além disso, um processo de transformação no qual a pessoa incorpora a consciência e a compreensão emocional. Uma pessoa com competência emocional apresenta características como a compaixão, a equanimidade, o otimismo, a empatia, a perseverança. Uma pessoa com competência emocional é uma pessoa em transformação que incorpora novas características em sua personalidade.

Essa afirmação evidencia que não se pode ignorar as emoções nos processos de formação inicial do professor, uma vez que elas são intrínsecas ao ser. Ademais, Casassus (2009, p. 206) salienta que, quando se vive inconsciente das emoções, se está desconectado de si mesmo, ou seja, “[...] somos incompetentes no plano emocional, quando negamos nossos sentimentos, negamos o que os outros possam sentir”. Essa teoria ressalta a importância de os cursos de formação inicial investirem nessa perspectiva, proporcionando aos acadêmicos uma formação que considere o indivíduo em sua totalidade.

No que se refere a isso, Casassus (2009, p. 206) acrescenta que: “[...] a prática docente é uma prática tanto cognitiva como emocional. Como seres humanos, os professores estão sempre sob influência das emoções”. Entretanto, diante dos aspectos históricos que sustentam a formação docente no Brasil, percebe-se a formação de professores priorizando a dimensão racional em detrimento da emocional, desconsiderando aspectos importantes da sua totalidade humana como professor.

Embora numa perspectiva empírica, a educação emocional seja considerada como um mecanismo de autoajuda ou uma proposição de ordem terapêutica, a sua essência no campo educacional não condiz com essas proposições. A educação emocional caracteriza-se como um processo educativo na perspectiva da tomada de consciência das emoções, tendo, como base, o desenvolvimento do autoconhecimento de si mesmo e na relação com o outro. Neste sentido, Casassus (2009) e Loss (2013) destacam que a educação emocional não é algo somente passível de adquirir-se, mas algo que se constrói, especialmente, por meio das vivências do cotidiano. Por isso, enfatiza-se a sua importância de estar associada à formação inicial e, sobretudo, à profissão docente, que é constituída essencialmente de interações e vivências.

Para além dessas proposições, na formação inicial, outro aspecto primordial é que os professores experientes tenham uma postura colaborativa e profissional com os professores iniciantes. De acordo com Nóvoa (2023, p. 79), “é nos diálogos e vínculos entre jovens professores e professores mais experientes que se define a possibilidade de novos processos e de novas práticas pedagógicas”. Nesse viés, o autor também sinaliza para a superação de três silêncios na iniciação à profissão docente, são eles:

- o silêncio das instituições universitárias de formação de professores, que pouca atenção têm dado a esse período, considerando que o seu trabalho fica concluído com a entrega do diploma de conclusão da licenciatura;
- o silêncio das políticas educativas, que não têm conseguido definir os necessários processos de escolha e de recrutamento dos candidatos ao magistério, de acesso à profissão e de acompanhamento dos jovens professores nas escolas;
- o silêncio da própria profissão docente, isto é, dos professores em exercício, mais experientes, e que deveriam assumir um maior compromisso com a formação dos seus jovens colegas, o que implica também novas formas de organização do trabalho docente (Nóvoa, 2023, p. 80).

A prática docente exige habilidades que, muitas vezes, só são desenvolvidas com o tempo. Por isso, é importante a parceria entre a universidade e a escola, de modo a desenvolver um trabalho em equipe e colaborativo no contexto escolar. A ação colaborativa possibilita a formação contínua de jovens professores e professores experientes, numa dinâmica de trocas de experiências, de busca pelo conhecimento coletivo e de transformação da prática pedagógica. Ademais, a prática em rede de aprendizagem (universidade e escola) e colaborativa (jovens professores e professores experientes) propicia a construção pessoal e profissional.

Assim, a construção de uma identidade profissional requer abertura para o diálogo, a troca de experiências, a humildade epistemológica e a paixão para aprender. Ela vai se constituindo a partir da prática reflexiva e crítica, tanto individual quanto do coletivo de professores, proporcionando a transformação pessoal e profissional.

Percurso metodológico

A metodologia do presente estudo é de abordagem qualitativa. Nesse contexto, Oliveira (2007) define que tal abordagem caracteriza-se pela reflexão e pela análise da realidade. Ela é pro-

duzida com o intuito de apontar, minuciosamente, a definição e as características das informações obtidas no percurso investigativo.

Diante disso, a coleta de dados foi realizada com 20 estudantes que aceitaram participar mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Por meio de um questionário on-line do Google Formulários, as licenciandas matriculadas na disciplina de estágio obrigatório dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da sétima fase do curso de Pedagogia de uma universidade pública brasileira do interior do estado do Rio Grande do Sul foram convidadas a participarem do estudo.

Minayo (2007) considera a pesquisa qualitativa como uma construção artesanal, que tem um ritmo próprio e singular. Desse modo, compara o pesquisador a um artesão, pois, se não tiver criatividade, perderá a essência de seu trabalho, tornando-o meramente metódico e técnico, ou seja, a pesquisa não é estática, sendo flexível dentro de suas especificidades.

Assim sendo, os dados coletados foram analisados por meio da metodologia da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), a partir da categorização das respostas obtidas. As falas das acadêmicas foram organizadas em uma categoria, possibilitando uma leitura analítica que evidenciasse percepções acerca da transição acadêmica para a docência. De acordo com a autora, o método pode ser definido como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2016, p. 44). Esse trabalho contém interpretação de dados na perspectiva de tal método, em que foi elaborada e organizada uma categoria *a posteriori*. Essa fase da pesquisa é entendida como categorização:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento este efetuado em razão das características comuns destes elementos (Bardin, 2016, p. 147).

O processo de reconhecimento dos achados abrange várias etapas para conferir autenticidade aos dados coletados. De acordo com Bardin (2016), a organização ocorre em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A verificação das respostas seguiu tais princípios, auxiliando na categorização pela frequência das palavras e pelo agrupamento das unidades de análise. Essa etapa da metodologia contribuiu para a transformação dos achados coletados provenientes do questionário para que os pesquisadores pudessem criar conclusões pertinentes acerca do objeto de estudo. Considerando esse contexto, os dados foram organizados de maneira objetiva e serão discutidos na próxima seção.

Sentimentos vivenciados na transição acadêmica para a docência

A transição da formação acadêmica para a prática docente é marcada por uma significativa carga emocional, que se apresenta nas inseguranças, ansiedades e expectativas das graduandas. Como apontam Huberman (2000) e Day (2004), a entrada na docência é um momento de descobertas, mas também de tensões e incertezas. Esse período inicial, muitas vezes, caracterizado pela sensação de choque com a realidade, exige por parte das futuras

professoras a execução dos conhecimentos pedagógicos, além da construção de uma postura crítica, reflexiva e humanizada diante dos desafios cotidianos. Isso se reflete em falas como: “Sinto-me perdida e com uma certa angústia” (E6); “Durante a realização dos estágios, me senti bastante insegura, pois sempre ficava com medo que as coisas não dariam certo ou que as crianças não iriam gostar de mim e da minha presença” (E7); e “Ansiosa no sentido de não se sentir tão segura sobre minhas habilidades como professora regente por não ter ainda experiência” (E13).

Com base nas percepções, nota-se a multidimensionalidade de sentimentos e desafios presentes no princípio da carreira. Os sentimentos de angústia, ansiedade e insegurança estão presentes no cotidiano docente. Para desconstruí-los, precisam ser equilibrados com sentimentos de reconhecimento, satisfação e motivação pessoal, a fim de evitar o desenvolvimento do mal-estar docente ou da Síndrome de *Burnout*. Neste sentido, as proposições de Huberman (2000) sustentam a ideia de que o momento inicial da inserção na docência é de sobrevivência e de descoberta, sendo que a coexistência entre ambas é que dá o equilíbrio ao exercício profissional docente.

A insegurança experimentada está relacionada à necessidade de adaptação rápida às demandas da sala de aula e à expectativa de corresponder aos padrões de uma prática docente idealizada. Essa insegurança também é discutida por Nóvoa (2017), que enfatiza a importância da construção da identidade docente como um processo contínuo e desafiador. Para superar essas fragilidades, a reflexão sobre a prática e o apoio de colegas e professores mais experientes são fundamentais.

Por outro lado, há também manifestações de confiança e realização, como na fala: “Me sinto preparada, principalmente devido às práticas que são realizadas, os conhecimentos aprendidos na graduação e aos programas de iniciação, como o Pibid” (E9). Essa afirmação mostra a relevância das experiências práticas na formação docente. Neste sentido, atividades de estágio supervisionado e programas de iniciação à docência como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) oferecem espaços formativos para a experimentação e a construção de saberes didáticos e pedagógicos além da dicotomia entre a teoria e a prática. Essas experiências permitem que os licenciandos aproximem-se e vivenciem a realidade escolar atual e sejam capazes de refletir criticamente sobre as suas ações, tornando-se profissionais mais preparados e comprometidos com a qualidade da educação (Pimenta; Lima, 2019).

Diante disso, a educação emocional é um aspecto indispensável na transição da vida acadêmica para a docência, sendo marcada por uma complexidade de sentimentos e adversidades, que vão desde a angústia, a insegurança e a ansiedade até a confiança e a realização pessoal e profissional como vimos nos relatos.

A educação emocional, conforme discutida por autores como Casassus (2009), Marchesi (2008), Damásio (2013) e Chabot, D. e Chabot, M. (2005), é um contributo na gestão dos sentimentos e na construção de uma identidade docente humanizada. Isso porque, na sociedade, vive-se um estigma relacionado à saúde emocional, que é, muitas vezes, percebida como um sinal de fraqueza e/ou incapacidade. Assim, os estudos de Damásio (2013) tratam da importância de reconhecer as emoções na tomada de decisões e na formação da consciência, enquanto Marchesi (2008) enfatiza que

desenvolver competências emocionais é um caminho para lidar com o estresse e a pressão no ambiente educacional. É essencial que as instituições de ensino priorizem a educação emocional em consonância com a formação inicial dos professores, integrando-as de forma transversal nos currículos e nas práticas pedagógicas. Isso contribuirá para a construção de uma docência mais humanizada, capaz de enfrentar os desafios do cotidiano escolar com equilíbrio e motivação.

Ademais, outra perspectiva sobre a transição para a docência relaciona-se a um confronto entre a teoria aprendida na universidade e a prática enfrentada nas escolas. Segundo Tardif (2014), a prática docente é construída a partir dos conhecimentos teóricos, das experiências e dos saberes práticos aprendidos ao longo da formação. Esse confronto foi evidenciado em falas como: “A partir da observação, fiquei um pouco decepcionada pelas práticas que ainda são usadas por docentes. Vejo como um desafio e com muito empenho colocar em prática os conhecimentos que aprendemos na nossa formação” (E15); e “Sinto que, na graduação, algumas aprendizagens se efetivam na prática, entretanto outras parecem utopias ao considerar a realidade” (E1).

Segundo as palavras de Isaia *et al.* (2011, p. 427), pode-se refletir sobre o momento inicial docente, que o caminho de “converter-se” professor “não é um salto no vazio entre a formação inicial e a contínua – tem um caráter distinto e determinante para um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo”. É cada vez mais necessário que haja a articulação da teoria e da prática no currículo formativo da profissão docente. Além disso, é fundamental a ampliação do diálogo entre a universidade e a escola, de modo que os licenciandos possam ter experiências mais profícuas no contexto

de sua profissão. Quanto mais vivenciarem a realidade escolar em seu ciclo de formação docente, maior será a capacidade de aprendizado e adaptação nesse ambiente diverso e incerto.

Além disso, a constituição do “ser” professor ocorre em meio a múltiplos processos de formação, permeando tanto o “eu profissional” quanto o “eu pessoal” e o “eu experiencial” (Tardif, 2014). Neste aspecto, é imprescindível citar quem faz a prática e é impactado por ela. O professor pedagogo (em formação) não é ele por si só, mas também a pessoa por trás desse papel, ou seja, os aspectos subjetivos, conscientes e inconscientes orientam o modo como os professores percebem o seu ambiente de trabalho e criam a sua identidade docente. Tais movimentos sinalizam que a prática pedagógica não é uma ação isolada, mas que mobiliza diferentes identidades e experiências humanas.

A formação mais ampla e diversificada pode permitir que os futuros professores se sintam mais preparados, integrando teoria e prática. Esses elementos podem ser observados nas percepções das licenciandas, conforme seguem: “Ao chegar no estágio, me deparei com a realidade, foi aí que pude realizar e adaptar na prática tudo aquilo que foi ensinado durante a formação na universidade” (E3); “A faculdade é maravilhosa e a realidade é triste [...], mas o que ficou marcado pra mim é que, nos dias que desenvolvi a regência, me senti útil e valorizada pelas crianças” (E10); “Acredito que a prática docente hoje na UFFS é muito bem elaborada, mas poderia ter mais engajamento das acadêmicas com atividades não obrigatórias para o contato com a escola” (E11); e “Me senti muito desafiada no estágio de anos iniciais [...] ilustrando a distância entre o que é ensinado e o que é efetivamente possível desenvolver no ambiente escolar” (E4).

Por intermédio dos excertos anteriores, percebe-se que há um consenso sobre os estágios e programas de iniciação à docência em preparar os futuros professores para a realidade escolar, dado que essa etapa da formação acadêmica faz parte da transição para a docência. As percepções refletem a necessidade de uma formação que integre teoria e prática, permitindo que eles desenvolvam habilidades essenciais para a docência.

Não é de hoje que estudos destacam a complexidade da prática pedagógica e dos conhecimentos dos professores, desafiando abordagens que separam a formação teórica da prática. Atualmente, enfatiza-se a importância do conhecimento dos professores como um saber social, intrinsecamente ligado ao que eles “são, fazem, pensam e dizem” (Tardif, 2014). A formação docente inicial, que integra teoria e prática, é “finalizada” no estágio supervisionado. Esse componente curricular obrigatório é considerado o cerne nos cursos de formação de professores e é essencial para consolidar os saberes docentes.

Segundo Pimenta e Lima (2019), na formação inicial de pedagogos, os saberes docentes transcendem a formalidade do ensino e da aprendizagem. Diante das diversas influências sociais, tecnológicas, afetivas e emocionais presentes nas salas de aula, outros conhecimentos, inclusive de si e dos outros, são substanciais, motivando professores formadores e estudantes estagiários a conceberem novas práticas pedagógicas.

A constatação de Huberman (2000) confirma-se acerca da sobrevivência e da descoberta nos trechos compartilhados anteriormente. Apesar das incertezas e responsabilidades, o exercício da docência consiste em uma realização pessoal, ou seja, a conquista do seu espaço, o sentimento de se “sentir útil” e a rápida passagem

de estudante para professor, promovem a motivação para o desempenho das suas atividades e da construção da identidade pessoal e profissional.

Refletir sobre a transição acadêmica e a inserção à docência remete para a compreensão da historicidade dos diferentes momentos, espaços e condições de ressignificação da profissão. Por isso, em virtude dos fatores considerados nesta análise, as percepções foram diferenciadas, tendo em vista que cada estudante possui a sua trajetória formativa, história pessoal e anseios profissionais que impactam nessa jornada. Diante disso, é essencial que as instituições de ensino priorizem ir além da teoria e da prática e o apoio contínuo aos futuros docentes, promovendo uma formação que valorize a complexidade e a diversidade das experiências educativas.

Da transição acadêmica à iniciação docente: algumas considerações e estratégias

Este estudo, ao analisar as percepções de licenciandas em pedagogia sobre a transição da formação acadêmica para a docência mostrou a complexidade e a multidimensionalidade desse processo. A análise das respostas das estudantes, categorizadas em torno dos sentimentos vivenciados e das percepções sobre a formação e a prática docente, sinalizou tanto os desafios quanto as potencialidades na construção da identidade profissional. Além disso, os resultados demonstram que a transição da formação acadêmica para a docência é composta por desafios e incertezas para as licenciandas. A discrepância entre teoria e prática, a insegurança inicial e a falta de suporte institucional são fatores que influenciam a adaptação dessas futuras professoras ao ambiente escolar.

Diante desse cenário, algumas estratégias podem ser adotadas para amenizar as dificuldades enfrentadas pelas licenciandas. Primeiramente, é fundamental que as instituições de ensino superior ampliem a carga horária destinada às experiências práticas ao longo da graduação, oportunizando que as acadêmicas tenham maior contato com o ambiente escolar desde os primeiros semestres do curso. Ademais, programas como Pibid e Residência Pedagógica devem ser fortalecidos, pois proporcionam vivências reais que contribuem para e na formação docente.

Outra estratégia importante é a criação de espaços de reflexão sobre a prática pedagógica, nos quais as acadêmicas possam compartilhar as suas experiências, desafios e conquistas. Seminários, grupos de estudos e trocas de experiência com professores podem ser ações para promover esse diálogo e fortalecer a autoconfiança das futuras docentes. Ademais, é primordial que as instituições que ofertam cursos de licenciaturas revisem os seus currículos para que estes contemplem conteúdos e vivências acerca das dificuldades reais da sala de aula na atualidade, preparando as acadêmicas para lidar com a diversidade e os desafios do ensino na educação básica.

Por fim, este estudo buscou refletir sobre a necessidade de um acompanhamento contínuo dos egressos dos cursos de licenciatura, oferecendo suporte profissional para os primeiros anos de docência. Dessa forma, é possível propiciar uma transição mais fluida e menos angustiante, contribuindo para a formação de professores mais seguros, críticos e preparados para enfrentar os desafios do ensino na contemporaneidade.

Diante desse contexto, propõe-se como estratégias para a formação docente na atualidade: integrar a teoria e a prática peda-

gógica; priorizar o desenvolvimento de competências socioemocionais; fomentar a reflexão crítica sobre a prática; promover o apoio contínuo aos docentes em início de carreira e valorizar a dimensão subjetiva da prática docente. Essas estratégias podem contribuir para superar os silêncios das instituições universitárias, das políticas educativas e da própria profissão docente, a fim de promover uma formação mais humanizada e colaborativa, que valorize os conhecimentos acadêmicos e as experiências profissionais superando a dicotomia entre a teoria e prática na formação docente.

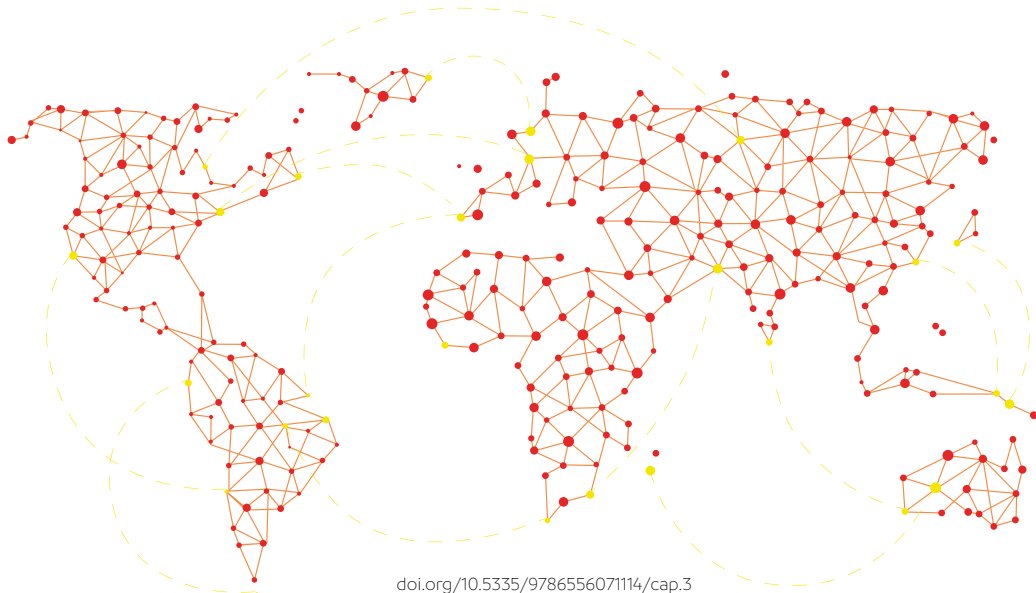
Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.
- CASASSUS, J. *Fundamentos da educação emocional*. Tradução de Liz Zatz. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.
- CHABOT, D; CHABOT, M. *Pedagogia emocional: sentir para aprender*. Tradução de Diego Ambrosini e Juliana Montoia de Lima. São Paulo: Sá, 2005.
- DAMÁSIO, A. *O sentimento de si: corpo, emoção e consciência*. Lisboa: Temas e Debate, 2013.
- DAY, C. *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora, 2004.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.
- ISAIA, S. et al. (org.). *Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação*. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.
- LOSS, A. S. *Ampliação das inteligências intra e interpessoal nos espaços educativos*. Curitiba: Appris, 2013.
- MARCHESI, Á. *O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores*. Tradução de Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 108 p.
- NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2017.
- NÓVOA, A. *Professores Libertar o futuro*. 1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2019.

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



A observação de pares como ferramenta de reflexão e mudança de práticas de docentes de uma universidade portuguesa

Rui Marques Vieira | Alberto J. Costa | Ana Esteves | Ana Helena Tavares | Ioulia Skliarova | Joaquim Branco | Maria C. Tavares | Paulo Costa | Rita Simões

Introdução

A qualidade do ensino superior tem vindo a tornar-se um dos temas centrais das preocupações políticas e das investigações educativas contemporâneas. A formação contínua, especialmente didático-pedagógica, dos docentes deste nível de ensino tem sido apontada como um dos principais fatores que contribuem para essa qualidade.

Neste contexto, a observação de/por pares tem surgido como uma via para, pelo menos, os docentes reconhecerem eventuais di-

ficuldades nas práticas educativas. Neste sentido, esta observação poderá proporcionar-lhes a reflexão sobre as suas práticas docentes e as dos colegas, bem como a identificar áreas de melhoria.

A observação de pares envolve a troca de experiências entre docentes através da observação mútua de aulas. A finalidade, de acordo com vários Investigadores, como Saranne (2009), Mouraz e Pêgo (2017), Franco e Vieira (2020), é fomentar um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde os professores possam partilhar práticas docentes, especialmente estratégias e recursos educativos, discutir abordagens de ensino e refletir sobre a eficácia das suas práticas. Esta observação e reflexão entre pares pode ser tão significativa quanto a formação formal, proporcionando *insights* valiosos sobre o ensino e a aprendizagem, como já acontece em outros países como o Reino Unido, como ilustra Saranne (2009), cuja observação de pares continua a ser um processo usado para a melhoria da prática e como parte do desenvolvimento profissional. Neste sentido, o estudo de Corcelles-Seuba *et al.* (2024) sugere a necessidade de explorar mais a fundo a utilização da observação recíproca entre pares, como ferramenta para incentivar o *co-teaching* e o desenvolvimento profissional colaborativo dentro das escolas.

Em Portugal tem também existido iniciativas desta natureza, tendo o “e Par em Par”¹ sido dos primeiros a ser pensado e implementado em uma universidade portuguesa, como foi sendo descrito por Mouraz e Pêgo (2017). Esta observação por pares moldou-se numa perspetiva de (auto)formação no campo do desenvolvimento profissional de professores do ensino superior, na qual observam as práticas entre si, de modo a incitar processos de reflexão, com o intuito de melhorar variadas dimensões daquilo que implica “ser

¹ Disponível em: <https://fe.up.pt/dpep/>. Acesso em: 05 abr. 2025.

professor” no ensino superior (Franco; Vieira, 2020; Mouraz; Pêgo, 2017).

Neste quadro, em outras instituições de ensino superior têm sido implementadas iniciativas desta. Uma delas é o *Programa de Observação por Pares* (POP), cuja investigação pode ser consultada, por exemplo em Franco e Vieira (2020, 2021) e cuja informação está no site institucional². O objetivo do POP é o desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior, o que se afigura especialmente relevante considerando que, em Portugal, a formação didático-pedagógica de base para a docência neste nível de ensino não é reconhecido institucionalmente como indispensável, nem tem sido valorizado pelos mecanismos de avaliação do desempenho no ensino superior (Franco; Vieira, 2021). Tal ocorre, apesar de estudos como o de Mouraz, Pinto e Torres (2023), evidenciarem efeitos significativos na formação profissional dos docentes, incluindo do ensino básico e secundário português, destacando-se o aumento da colaboração, inovação e reflexão sobre as práticas docentes. As mesmas sustentam que a observação não apenas tem promovido uma melhoria nas práticas dos docentes, mas também alimentado a construção de uma escola mais reflexiva, alinhada com as atuais reformas curriculares e políticas educativas nacionais e como resposta aos desafios contemporâneos da educação em Portugal.

Este documento, ao relatar a evolução dos resultados obtidos a partir dos dados recolhidos no POP, desde a sua 6.^a até à 10.^a edição, dando continuidade aos trabalhos anteriores (Franco; Vieira, 2020, 2021) tem como objetivo explorar o impacto da observação

² Disponível em: <https://www.ua.pt/pt/inovacaopedagogica/page/25390>. Acesso em: 05 abr. 2025.

entre pares nas práticas docentes de uma universidade portuguesa, analisando os seus benefícios, dificuldades e desafios, e como pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, especialmente através da mudança nas estratégias de ensino-aprendizagem e uso de recursos digitais. A finalidade da análise é destacar a relevância percebida pelos professores participantes e as suas dificuldades e desafios, no quadro das mudanças ocorridas nos últimos anos, como a digitalização e novas interações sociais e digitais decorrentes da pandemia.

Breve revisão teórico-conceitual

As vantagens e potencialidade da observação de e por pares no ensino superior têm vindo a ser evidenciadas em diferentes estudos. Uma delas prende-se com a reflexão sobre as práticas docentes de colegas e com as mudanças que podem ocorrer nas suas práticas posteriores.

De facto, ao observar as aulas dos colegas, os professores têm a oportunidade de alargar o seu repertório didático-pedagógico, inspirando-se em diferentes elementos de concretização das práticas docentes, como as relativas às estratégias de ensino / aprendizagem e atividades a experienciar. A observação por pares tem, efetiva e consistentemente, permitido a reflexão entre pares e, a partir destas, potenciado a mudança de práticas didático-pedagógicas dos professores envolvidos (Atkinson; Bolt, 2010; Corcelles-Seuba *et al.*, 2024; Franco; Vieira, 2020; Mouraz; Pêgo, 2017). Estas ações abrem a possibilidade de aprofundar observação recíproca entre pares através de procedimentos mais robustos, destacando a importância de aumentar o número de ciclos de observação,

seguidos de momentos de *feedback* para partilhar e discutir ideias, facilitando a sua aplicação na prática pedagógica (Corcelles-Seuba *et al.*, 2024). Também o estudo de Miquel *et al.* (2024) explora a observação recíproca entre pares como um mecanismo para identificar objetivos de aprendizagem profissional entre professores. Envolve pares de docentes com experiência e *status* semelhante que concordam mutuamente em observar as práticas, atuando tanto como observadores quanto como observados.

Em particular, a observação permite que o docente veja, em primeira mão, estratégias de ensino e de aprendizagem inovadoras e de gestão da sala de aula que podem ser adaptadas ao seu contexto específico (Knight, 2002). Além disso, segundo este, o *feedback* recebido após a observação proporciona uma reflexão crítica sobre a prática educativa, ajudando os professores a reconhecer as suas forças e as áreas que necessitam de melhoria.

A este nível, recentemente De La Iglesia, Forteza e Duma (2024) realizaram uma revisão sistemática de 30 estudos empíricos com o objetivo de analisar como o *feedback* entre professores influencia o seu desenvolvimento profissional e a sua eficácia educativa. Os autores destacam que, embora a prática de *feedback* entre professores tenha sido objeto de crescente interesse nos últimos anos, a maioria da literatura existente concentra-se na interação entre professores e alunos. Os resultados do estudo revelaram benefícios, mas também dificuldades associadas à prática de *feedback* entre pares. Entre os benefícios, destacam-se o aumento da aprendizagem dos alunos, a melhoria nas relações interpessoais entre os docentes e a criação de um ambiente escolar mais positivo e colaborativo. A troca de *feedback* propicia um espaço para reflexão e crescimento profissional, incentivando os educadores a

aprimorarem as suas práticas pedagógicas. No entanto, também foram identificadas algumas dificuldades, sendo a principal a falta de competências dos professores na oferta de *feedback* de qualidade. Este desafio sinaliza a necessidade de formação específica que capacite estes docentes a providenciar *feedback* construtivo e apoio uns aos outros de maneira eficaz. Por fim, os autores propõem uma série de recomendações para impulsionar a investigação e a prática relacionada ao *feedback* entre pares, como a necessidade de um apoio institucional robusto que promova uma cultura de colaboração e aprendizagem contínua.

Na sequência dos resultados anteriores, a observação de aulas também pode ter um impacto direto na qualidade do ensino oferecido aos alunos. Através da análise de diferentes estratégias, os professores conseguem identificar práticas que sejam eficazes e adequadas para maximizar a aprendizagem dos estudantes. A literatura revista sugere que a observação mútua de aulas pode contribuir para uma prática pedagógica mais reflexiva e informada (Hammersley-Fletcher; Orsmond, 2004). Este processo de autoavaliação e reflexão, fomentado pela observação de pares, possibilita uma abordagem mais estruturada ao planeamento das aulas e uma capacidade acrescida para adaptar a pedagogia às necessidades de estudantes, promovendo, assim, melhores resultados académicos.

Outro aspeto fundamental da observação de aulas é a promoção de uma cultura de colaboração e partilha entre os docentes universitários. Habitualmente, o ensino universitário é caracterizado por um certo isolamento, onde cada professor trabalha de forma autónoma e, muitas vezes, pouco exposta ao olhar dos seus pares. No entanto, a prática de observação entre colegas cria oportuni-

des para o desenvolvimento de um ambiente colaborativo, no qual a partilha de experiências e boas práticas é encorajada (Gosling, 2002). A interação entre professores que ocorre durante as discussões pós-observação é um elemento crucial, pois permite não só a troca de *feedback* construtivo, como já anteriormente se evidenciou, mas também o fortalecimento dos laços profissionais, o que contribui para um clima de trabalho mais positivo e colaborativo.

Neste quadro, Saranne (2009) defende que a falta de reconhecimento do potencial do desenvolvimento orientado por pares para reforçar normas restritivas de prática será prejudicial para o projeto de desenvolvimento profissional contínuo. Refere ainda que esquemas de observação de ensino fundamentados em uma abordagem de observação de pares, sem apoio fundamentado pode gerar até resistência a mudanças na prática. Este último investigador defende que, para que a observação de pares contribua para a melhoria legítima da prática docente, esta deve ser sustentada por modelos pluralistas de desenvolvimento profissional que tolerem, e de fato exijam, diferenças críticas de perspectiva que desafiem em vez de afirmarem o “autoconceito” profissional existente de praticantes experientes, tal como é exercido nos atuais modelos de desenvolvimento entre pares no ensino superior.

Face às potencialidades da observação por pares, o POP tem vindo a ser implementado desde 2019, contando com onze edições e três encontros abertos à comunidade académica que contam com a colaboração de especialistas convidados com investigação e formação neste campo, como João Pedro Pêgo, da Universidade do Porto, um dos dois autores do programa que inspirou o POP, Flávia Vieira e Lia Oliveira, da Universidade do Minho, especialistas na área da observação e formação de professores e supervisão pedagógica.

O POP na lógica global do *De Par em Par* (Mouraz; Pêgo, 2017) tem-se vindo a operacionalizar como um programa de observação por pares multidisciplinar voluntário para favorecer a reflexão, o trabalho colaborativo e a mudança de práticas docentes (Franco; Vieira, 2020, 2021).

Em síntese, a implementação da observação de/por pares apresenta diversos benefícios para o desenvolvimento profissional dos docentes no ensino superior, particularmente: (i) Estimular os docentes a refletir criticamente sobre as suas práticas pedagógicas, promovendo uma atitude de autoavaliação e melhoria contínua e a mudar estas práticas, especialmente com a implementação de diferentes estratégias de ensino / aprendizagem e atividades e, por conseguinte, melhorando a experiência de aprendizagem dos estudantes; (ii) Favorecer o desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagem, pois a observação de/por pares, ao facilitar a colaboração entre docentes, fomenta a criação de comunidades de prática, onde os mesmos se sentem apoiados e encorajados a partilhar experiências; e (iii) Proporcionar um *feedback* construtivo, dado que esta observação permite que os docentes recebam *feedback* direto e construtivo de colegas, ajudando-os a identificar áreas de melhoria que podem não ser percebidas de outra forma.

Metodologia

No quadro da metodologia que foi seguida nas investigações anteriores realizadas neste campo, o estudo aqui relatado segue uma metodologia qualitativa de natureza interpretativa. Procura-se, pois, desconstruir as perceções dos professores-participantes quanto às vantagens, desafios e dificuldades encontradas na parti-

cipação no POP. Utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, recorrendo ao *software* WebQDA³, de análise de dados para a codificação interpretativa (Costa; Amado, 2018).

Até ao momento, considerando já os dados e resultados anteriores, como por exemplo Franco e Vieira (2021), os dados deste estudo foram sendo recolhidos desde a 6.^a até à 10.^a edição, no total de 44 professores (alguns deles, repetidamente, sendo que um deles participou nas 10 edições e é coautor deste documento). Mais detalhadamente são analisados todos os dados recolhidos com os oito professores da 10.^a edição, até por questões que se prendem com a análise também de um questionário respondido por estes docentes, que se explicita abaixo.

Foram também recolhidos dados em encontros informais, os designados “almoços de reflexão”, com cada quarteto de docentes participante e o coordenador do POP. Nestes encontros foram obtidos registos escritos, que foram posteriormente transcritos permitindo a sua análise qualitativa e, assim, a identificação de temas comuns no discurso dos professores-participantes. A este nível reitera-se que uma exposição mais compreensiva dos resultados emergentes do POP pode ser consultada em Franco e Vieira (2020, 2021) e Franco *et al.* (2020).

Por forma a obter-se mais dados sobre a participação de cada docente no POP desenvolveu-se um questionário, tendo como base a experiência anterior em avaliação de programas e iniciativas de formação, como questionário de avaliação do programa de formação de professores portugueses do 1.º ciclo do ensino básico em ensino experimental de ciências, de Martins *et al.* (2008). A sua validação prévia foi realizada com colaboração de dois peritos, ten-

³ Disponível em: <https://www.webqda.net/>. Acesso em: 05 abr. 2025.

do o mesmo sido alvo de vários ajustes, de forma a garantir uma coerência a nível estrutural e formal. As questões que compõem o questionário estão organizadas em duas partes. Na primeira, além de questões de caracterização, incluem-se questões para resposta de preenchimento no termo de uma escala *Likert* com 6 níveis de satisfação relativamente a cada aspeto destacado do POP: ‘1- Não satisfaz; 2- Satisfaz muito pouco; 3- Satisfaz pouco; 4- Satisfaz; 5- Satisfaz bem; 6- Satisfaz muito bem’. A segunda parte acabou por incluir uma questão aberta, como se transcreve: “Apresente comentários e sugestões que considere oportunos tendo em vista a melhoria do POP”. Este questionário foi disponibilizado na plataforma digital da Universidade onde decorre o POP. O link foi enviado pelo coordenador do mesmo no final dos ‘almoços de reflexão’.

Os dados obtidos junto dos professores participantes no POP foram organizados e sistematizados, sendo que os do questionário são compilados em *microsoft excel* e com tabelas de frequências absolutas de respostas de acordo com a escala de *Likert* usada. Depois foram introduzidos e analisados com o WebQDA, um *software* de análise de conteúdo desenvolvido em Portugal e disponível também em Inglês. Após várias leituras desses dados recorreu-se à codificação interpretativa dos dados que enformam o designado *corpus* documental, para a obtenção *à posteriori* das categorias e subcategorias (Amado; Costa; Crusoe, 2017; Costa; Amado, 2018). Todavia este trabalho teve como base as categorias que já emergiram nos estudos anteriores, referidos acima. A codificação interpretativa do *corpus* documental realizou-se indutivamente (Bardin, 2010), com a emergência de subdimensões temáticas a partir da dimensão considerada (vantagens e desafios / dificuldades da participação no POP), retendo-se a ideia central, normalmente

numa frase única ou mais que uma, mas seguidas para manter a integridade de sentido, enquanto unidade de registo.

Resultados e sua discussão

A codificação interpretativa do *corpus* documental fez emergir, em linha com anteriores estudos já referenciados, 10 vantagens e desafios mais enfatizadas pelos professores-participantes ao longo das várias edições do POP. Tal como se verifica nas respostas registadas como respostas à primeira questão de caracterização dos respondentes ao questionário aplicado *online* a maioria destes docentes é professor auxiliar (no Ensino Universitário) ou adjunto (do Ensino Politécnico) e metade tem entre os 41 e os 50 anos de idade e a outra metade situou-se entre 51 e 60 anos.

Assim, as vantagens e desafios identificados referem-se à possibilidade de: (i) *Explorar, experimentar novas práticas e estratégias de ensino / aprendizagem* (20 ocorrências); (ii) *Dar e receber feedback* (16 ocorrências); (iii) *Melhorar as práticas / corrigir práticas a evitar e usar outros recursos educativos, incluindo digitais* (15 ocorrências); (iv) *Refletir e desenvolver a capacidade de reflexão* (14 ocorrências); (v) *Colmatar lacunas didático-pedagógicas* (12 ocorrências); (vi) *Discutir dilemas e demais dificuldades do quotidiano de docência, como lidar com alunos de diferentes perfis* (11 ocorrências); (vii) *Criar confiança entre pares* (7 ocorrências); (viii) *Partilhar a experiência com pares / inter-relacionamento* (6 ocorrências); (ix) *Sentir-se mais empenhado e motivado para melhorar / inovar as práticas* (5 ocorrências); (x) *Envolver mais e eficazmente os estudantes* (5 ocorrências).

Apresentam-se, em seguida, evidências que suportam cada uma destas.

Assim, no que se refere ao (i) *Explorar, experimentar novas práticas e estratégias de ensino / aprendizagem*, os professores-participantes reconhecem que o POP permite com a observação a prática e exequibilidade de algumas estratégias que não usavam ou mesmo desconheciam. É exemplo:

As observações que eu fiz foram muito úteis, pois permitiram-me descobrir novas estratégias e metodologias, como o questionamento oral mais diversificado, a discussão, o jogo de papéis e outras que eu julguei serem complexas ou mesmo impraticáveis (informação verbal).

A este nível foram vários os enunciados nas reflexões como ilustra o seguinte:

Na conversa com a colega XX após a observação percebi que a sua análise e reflexão me permitem melhorar várias atividades e metodologias que usei e que é possível novas formas de ensinar mais centradas nos alunos (informação verbal).

Estes confirmam que as práticas de observação e de reflexão colaborativa entre professores têm potencial para a mudança nas práticas (Castilho, 2013; Kohut; Burnap; Yon, 2010).

Relacionado com esta vantagem está a relativa ao (ii) *Dar e receber feedback* dado que, mesmo que breve, no final de cada observação ou mais tarde com registos mais estruturados, como os que alguns docentes realizaram nos ‘almoços de reflexão’ foi salientado como muito positivo. São ilustrações:

As minhas expetativas eram receber feedback para colmatar algumas lacunas pedagógicas que eu tenho. E consegui contactar diferentes realidades, e receber feedback muito útil, nomeadamente sobre tempos de gestão de atividades nas minhas aulas e também de formas de envolver alunos menos ativos [...] e consegui, também, dar algum feedback das observações que fiz a outros colegas, muito com base na minha experiência do que considero que também são boas práticas na minha área científica (informação verbal).

Todavia, especialmente evidenciada na resposta aberta à última questão do questionário citado, o *feedback*, tal como relatado na revisão anteriormente feita da literatura, é uma das dificuldades que os participantes manifestaram como sentida e partilhada com o coordenador do programa e que referem ser uma necessidade formativa. Transcrevem-se os enunciados obtidos com três diferentes docentes: “Acho esta iniciativa extremamente interessante e desejo repetir”; “Acho que seria interessante haver feedback mais próximo das aulas assistidas; seria melhor que a discussão fosse mais próxima das observações”; “Julgo que seria muito importante a recolha, consolidação e interpretação dos resultados das observações de cada um dos participantes num documento único, para posterior partilha”.

Estes e outros docentes reiteram a ideia veiculada anteriormente que o POP terá contribuído para (iii) *Melhorar / corrigir as práticas a evitar e usar outros recursos educativos, incluindo digitais*. A atestar encontramos diferentes evidências como:

Tomei consciência que não se pode ignorar os alunos menos ativos ou que estão sempre com o telemóvel na mão... e nas observações conheci ferramentas digitais e eu própria participei na aula observada e gostei muito (informação verbal).

Ou então:

[...] os materiais usados para pequenas pausas cognitivas mostraram-se interessantes e vou também passar a usar, pois vi que os alunos retomam as atividades com outra energia e atenção (informação verbal).

De facto, a valorização da colaboração profissional reforça a necessidade de espaços regulares de reflexão e desenvolvimento nas escolas (Corcelles-Seuba *et al.*, 2024).

Já no que diz respeito ao (iv) *Refletir e desenvolver a capacidade de reflexão*, além do já referido *feedback* entre pares, foram valorizadas as reflexões conjuntas nos citados ‘almoços de reflexão’ e no poder aprofundar dúvidas, receios e mesmo dificuldades. Essa relevância está também evidenciada nas respostas dadas no questionário a este propósito, as quais se situam nos dois termos mais positivos ‘- Satisfaz bem e 6- Satisfaz muito bem’. Valoriza-se, pois, a oportunidade de refletir (quer individualmente quer a par quer com o quarteto, tanto durante como após a observação) e em grande grupo no final de cada semestre, desenvolvendo-se inclusive a capacidade de reflexão (Franco; Vieira, 2021). Estas e as evidências anteriores (e alguma das seguintes) relevam o papel da reflexão para “a compreensão dos fenómenos educativos, analisando-os à luz de referentes de modo a atribuir-lhes significado” (Tenreiro-Vieira, 2010, p. 69). De facto, outros estudos, como o de Ribosa *et al.* (2024), sugerem que o *feedback* entre pares deve ocorrer num contexto de colaboração docente, onde a proximidade profissional desempenha um papel crucial na perceção de aprendizagem dos professores.

Neste sentido, em articulação o (v) *Colmatar lacunas didático-pedagógicas* surge com frequência nos enunciados das partilhas de grupo. A tomada de consciência que esta área é fundamental para a mudança nas práticas docentes e para um efetivo desenvolvimento de competências nos estudantes, como é explicitamente referido em:

Tomei consciência que preciso de muita formação pedagógica e por isso, além do POP estou a frequentar várias iniciativas oferecidas nesta área; e também: Preciso de formação, especialmente a fazer perguntas desafiantes e não só centradas na memorização do que acabou de ser dito ou estudado (informação verbal).

Ou então, além do papel que atribuem à observação e reflexão, os participantes consideram que é possível melhorar as práticas, com uma formação mais estruturada, também no sentido em que se melhorarem práticas e erros que deverão ser evitados:

O POP tem-me permitido melhorar alguns aspetos como aumentar a motivação dos alunos, criar algumas propostas para sugerir aos colegas e evitar erros como perpetuar durante muito tempo com a mesma atividade, de que é exemplo a nossa exposição oral. As minhas expectativas eram também no sentido de colmatar algumas lacunas pedagógicas que eu penso ter. E vou continuar no POP pois é uma forma muito útil de termos alguma formação, nem que seja com o coordenador nestes almoços (informação verbal).

É reconhecido, pois, que para se ser professor não é suficiente o conhecimento de conteúdo, pois a profissionalidade envolve também um “saber agir que é sempre didático-pedagógico e configura a escolha sustentada do modo estratégico de actuar do professor em cada situação” e movido pela melhoria da sua prática (Roldão, 2017, p. 1.147).

Tal como se verificou em edições anteriores do POP, no que concerne ao (vi) *Discutir dilemas e demais dificuldades do quotidiano de docência, como lidar com alunos de diferentes perfis*, os docentes referem nas reflexões escritas e também partilhadas nos supracitados ‘almoços de reflexão’, a discussão de dificuldades e desafios comuns aos professores nos seus quotidianos de docência, como o de lidar, especialmente nos primeiros anos das Licenciaturas, com alunos com diferentes perfis cognitivos e competências e mesmo com necessidades educativas especiais, como é o caso de estudantes com espectro de Autismo. E também, a dependência de tecnologias digitais, materializado na consulta sistemática do telemóvel, quando nas aulas observadas nada o solicitava, como evidenciado por vários docentes de diferentes quartetos: “Não sei como lidar com alguns

alunos, nem a quem solicitar apoio, quando se tem até mais que um aluno Autista numa sala”; ou então, em outro registo:

Várias vezes tenho a impressão e sinto de que as minhas aulas não funcionam bem, que não consigo chegar a alguns alunos, também por que não têm conhecimentos básicos... e eu acho que um olhar de fora permite-nos ver que, afinal, não estamos tão sós (informação verbal).

Estes últimos episódios também apontam para a abertura e o (vii) *Criar confiança entre pares, incluindo* com colegas de outras unidades orgânicas. Esta foi profusa e diferentemente evidenciada. Por exemplo, desta forma:

Esta vertente de vermos aulas, mesmo que o assunto nos seja estranho ou mesmo distante, é uma coisa importante pois permite conhecer outras linguagens e até vermos diferentes perspetivas de serem abordados é sempre importante e obriga-nos a pensar e a refletir sobre o que andamos a fazer nas nossas aulas (informação verbal).

Ou ainda de forma sobre colaborações que o POP continua a possibilitar: “As partilhas têm sido importantes para sobre possíveis projetos, como alguns de ERASMUS.”

Nesta mesma linha, o POP tem permitido (viii) *Partilhar a experiência com pares/inter-relacionamento*, pois são os participantes que incentivam colegas da sua unidade orgânica a participar em edições seguintes. Como evidencia o enunciado: “Foi uma minha colega X que me disse muito bem deste programa e da oportunidade de partilhar esta experiência com outros colegas desta Universidade”; ou ainda como salientado por outro docente: “Tenho conhecido colegas e alguns dos que se repetem aqui no POP já criamos um relacionamento que está a ser profícuo também a nível profissional e pessoal”.

Esta relacionamento também tem permitido que cada professor participante possa (ix) *Sentir-se mais empenhado e motiva-*

do para melhorar / inovar as práticas. Aliás, uma das razões para alguns docentes continuarem em várias edições é o facto de, com a sua participação no POP, poderem melhorar e mesmo inovar as suas práticas. Como asseverado: “Este programa permite verificar que, embora a diversidade de áreas, as diferentes formas de atuação são uma boa influência e incentivo a tentar melhorar as minhas aulas”. E, além disso: “Eu estou muito mais empenhado e motivado para mudanças nas minhas aulas e também na forma de pensar as mesmas, e tentar novas experiências. Que o POP possa continuar.”

Finalmente, no que concerne ao (x) *Envolver mais e eficazmente os estudantes* surgem diversas referências, sendo que é percecionado o papel que estes podem e devem ter na sua aprendizagem, quer nas aulas, quer de forma autónoma. São relevantes: “Os meus alunos assumem e gostam de estar passivos nas aulas e percebo que podem e devem ter, pelo menos em algumas partes da aula, um papel mais ativo”. Outra docente refere mesmo:

Só vendo nos outros colegas que a resolução de problemas, o trabalho de projeto e as apresentações orais dos alunos podem ser mais eficazes na aprendizagem que o papel passivo que alguns (por vezes a maioria) assumem nas minhas aulas (informação verbal).

Na última questão de avaliação do questionário usado, relativa a comentários e sugestões tendo em vista a melhoria do POP, são exemplos: “Acho esta iniciativa extremamente interessante e desejo repetir e Realizar reuniões de reflexão coletiva a meio do processo.”

Termina-se com o desafio de um dos professores participantes, que também justificou este documento:

Em geral, o programa funciona bem e é apreciável e bem comentado por vários colegas (especialmente os que já participaram em várias edições). Sugeria adicionar alguma seriedade ao processo, para formalizar as reflexões de colegas, tirar conclusões e eventualmente publicar um artigo. Isto permitiria observar o programa de um ponto de vista diferente o que pode levar a mais sugestões de melhoria nas edições futuras (informação verbal).

Conclusões

Este artigo teve como objetivo analisar o impacto da observação entre pares nas práticas docentes de uma universidade portuguesa, identificando os seus benefícios, dificuldades e desafios, e como pode promover a melhoria da qualidade do ensino, especialmente com a alteração das estratégias de ensino-aprendizagem e da utilização de recursos digitais. As perceções dos professores-participantes do POP, no quadro dos resultados anteriores, são globalmente positivas. Estes reconhecem várias vantagens principais, como a mudança nas suas práticas, pela via da observação e experimentação de diferentes estratégias de ensino/aprendizagem, bem como de novos recursos digitais. Neste processo destacam a observação que realizaram a outros colegas, a reflexão e o *feedback* recebido individualmente e o coletivo dos ‘almoços de reflexão’. Ao incentivar a reflexão e a colaboração construtiva, o POP parece contribuir para a mudança e melhoria das práticas dos docentes envolvidos.

Portanto, é imperativo que o ensino superior em Portugal avance no sentido de adotar uma abordagem mais sistemática e colaborativa ao desenvolvimento pedagógico, integrando a observação de aulas como um elemento central da prática docente. Tal mudança não só beneficiará os professores, como também terá um

impacte positivo no papel dos estudantes e na qualidade global do ensino superior

Destacam-se também algumas dificuldades e desafios. Entre estas está a falta de formação didático-pedagógica dos docentes, como por exemplo sobre como refletir criticamente e dar *feedback* mais fundamentado sobre as práticas dos colegas. Outra dificuldade prende-se com a resistência à mudança, pois especialmente no início ou nos contactos para esclarecimento sobre o POP verifica-se alguma reticência em participar deste processo, seja por questões de insegurança ou medo de críticas e também ‘falta de tempo’. Além disso, as diferentes experiências e estilos de ensino podem levar a interpretações variadas sobre a eficácia da prática observada.

Este estudo destaca a importância da colaboração de/por pares na educação, enfatizando a observação recíproca entre pares (POP) como uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes. Fornece, ainda, critérios para orientar a prática da observação recíproca entre pares, visando a melhoria contínua da aprendizagem docente e a qualidade do ensino.

Ao ser implementado de forma reflexiva e construtiva, o POP pode, pois, contribuir para a formação contínua dos docentes, para a inovação pedagógica e para o aumento do envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem. Para além dos desafios identificados, as evidências apontam para a necessidade de uma mudança cultural nas instituições de ensino superior que promova a observação de aulas como uma prática regular e valorizada.

Para assegurar a eficácia da observação de/por pares, é fundamental que as instituições de ensino superior criem um ambiente propício a esta prática. Algumas estratégias incluem: (i)

Formação sobre a prática de observação, incluindo aspetos éticos, metodológicos e técnicas de feedback; e (ii) Cultura de confiança e apoio, promovendo uma cultura organizacional onde os docentes se sintam seguros e valorizados, incluindo na sua avaliação de desempenho, para partilhar as suas práticas, discutir desafios e oferecer críticas construtivas.

Referências

AMADO, J.; COSTA, A.; CRUSOÉ, N. A técnica de análise de conteúdo. In: AMADO, J. (org.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 301-350.

ATKINSON, D. J.; BOLT, S. Using teaching observations to reflect upon and improve teaching practice in higher education. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Bloomington, v. 10, n. 3, p. 1-19, 2010.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

CASTILHO, J. M. R. *Supervisão pedagógica interpares e desenvolvimento profissional de professores: a investigação-ação na transformação pessoal e profissional*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo, 2013.

CORCELLES-SEUBA, M. *et al.* Impact of reciprocal peer observation on teacher collaboration perceptions. *British Educational Research Journal*, v. 50, n. 3, p. 981-1001, 2024. DOI 10.1002/berj.3958. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/377144708_Impact_of_reciprocal_peer_observation_on_teacher_collaboration_perceptions. Acesso em: 05 abr. 2025.

COSTA, A.; AMADO, J. *Análise de conteúdo suportada por software*. Porto: Ludomedia, 2018.

DE LA IGLESIA, B.; FORTEZA, D.; DUMA, L. Peer feedback in teacher professional development: a systematic review [El feedback entre iguales y el desarrollo profesional docente: revisión sistemática]. *Revista Española de Pedagogía*, v. 82, n. 288, p. 335-358, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4044>. Acesso em: 05 abr. 2025.

FRANCO, A.; VIEIRA, R. M. A observação por pares como boa prática pedagógica no ensino superior: considerações e recomendações a partir de um estudo piloto. *Revista Cocar*, Belém, edição especial, n. 8, p. 200-218, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.31792/rc.v0i8>. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/issue/view/Edi%C3%A7%C3%A3o%20Especial>. Acesso em: 05 abr. 2025.

FRANCO, A.; VIEIRA, R. M. “Um aconchego de uma aula real”: o desafio da humanização do ensino (a distância) no exercício da profissionalidade docente no ensino superior. No prelo, 2021.

FRANCO, A. *et al.* “Só para ensinar” ou “mais para aprender”? Reflexões, entre pares, sobre as (próprias) práticas pedagógicas no ensino superior: análise das percepções dos professores sobre um programa de observação por pares. *Indagatio Didactica*, v. 12, n. 3, p. 119-136, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34624/id.v12i3.20058>. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/31653>. Acesso em: 05 abr. 2025.

GOSLING, D. Models of peer observation of teaching. *Generic Centre: Learning and Teaching Support Network*, [S. l.], v. 8, n. 10, p. 1-6, 2002.

HAMMERSLEY-FLETCHER, L.; ORSMOND, P. Evaluating our peers: is peer observation a meaningful process? *Studies in Higher Education*, United Kingdom, v. 29, n. 4, p. 489-503, 2004.

KNIGHT, P. *Being a teacher in higher education*. Maidenhead: Open University Press, 2002.

KOHUT, G. F.; BURNAP, C.; YON, M. G. Peer observation of teaching: perceptions of the observer and the observed. *College Teaching*, v. 55, n. 1, p. 19-25, 2010. DOI: <https://doi.org/10.3200/CTCH.55.1.19-25>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/20004508.2024.2370116?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 05 abr. 2025.

MARTINS, I. P. *et al.* Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico – Relatório Final. Aveiro: *Universidade de Aveiro*, 2008. Disponível em: <https://blogs.ua.pt/isabelpalmartins/wp-content/uploads/2022/01/22-Martins-et-al-2009.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MIQUEL, E. *et al.* Reciprocal peer observation: a mechanism to identify professional learning goals. *Education Inquiry*, v. 16, n. 2, p. 1-17, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/20004508.2024.2370116>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20004508.2024.2370116>. Acesso em: 05 abr. 2025.

MOURAZ, A.; PÊGO, J. P. *De par em par na U. Porto*. Porto: U. Porto Edições, 2017.

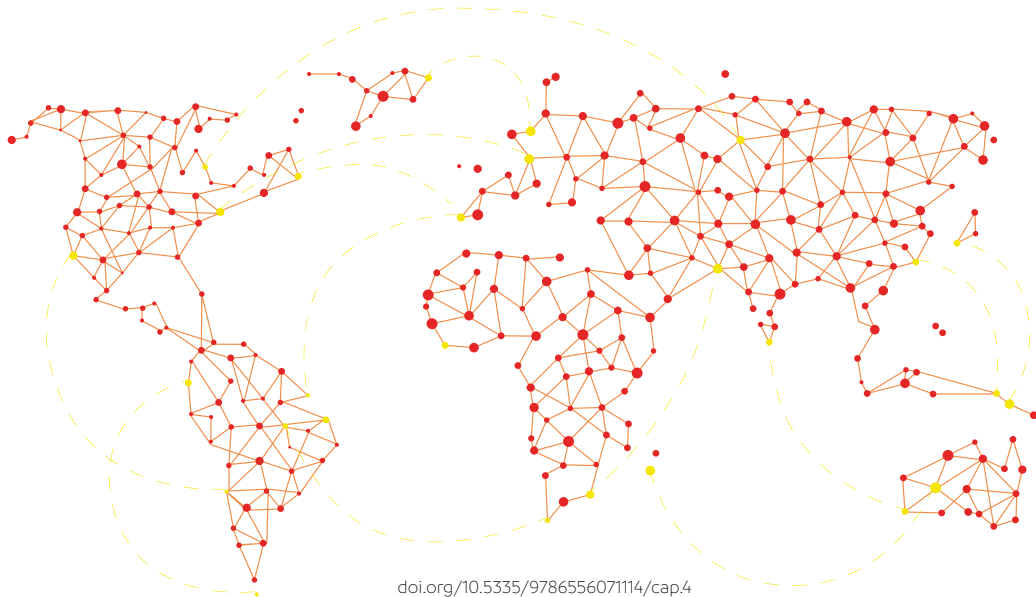
MOURAZ, A.; PINTO, D.; TORRES, A. C. Effects of a model for multidisciplinary peer observation of teaching in teacher professional development and in nurturing a reflective school. *Reflective Practice*, v. 24, n. 1, p. 45-58, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2130225>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14623943.2022.2130225>. Acesso em: 05 abr. 2025.

RIBOSA, J. *et al.* Teachers' closeness of professional relationship and its role in learning perception after reciprocal peer observation. *Teaching and Teacher Education*, v. 140, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104469>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14623943.2022.2130225>. Acesso em: 05 abr. 2025.

ROLDÃO, M. C. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1.134-1.149, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144367>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/wVK93BqYkRg5dcjwHrmwt7g/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 05 abr. 2025.

SARANNE, W. What does “peer” mean in teaching observation for the professional development of higher education lecturers? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Fort Collins, v. 21, n. 1, p. 25-35, 2009.

TENREIRO-VIEIRA, C. A promoção do pensamento reflexivo dos professores no contexto de um programa de formação contínua. *Indagatio Didactica*, Aveiro, v. 2, n. 1, p. 62-83, 2010.



Interculturalidade e interdisciplinaridade em modelos formativos para a docência¹

Richéle Timm dos Passos da Silva | Amanda de Oliveira Behling

Introdução

Este texto faz parte do escopo investigativo que vem sendo realizado no Projeto de Pesquisa ‘Formação Docente no Brasil pós política educacional do Reuni: modelos e racionalidades formativas das IES gaúchas’ o qual tem como objetivo central investigar os modelos e racionalidades presentes na formação docente desenvolvidas pelas instituições gaúchas que aderiram ao Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) financiado pela FAPERGS e desen-

¹ Pesquisa financiada pela Fapergs Edital 08/2023 – Auxílio Recém-Doutor Ou Recém-Contratado – Ard/Arc. Termo de Outorga: 24/2551-0000676-1.

volvido na UFPel, junto a Faculdade de Educação, sob coordenação da professora Richéle (uma das autoras deste texto) em parceria com outras IES, estudantes de graduação e pós-graduação.

Neste momento, apresentar-se-á dados parciais da pesquisa em andamento relativos ao programa Reuni e a ênfase analítica será na Universidade Federal do Pampa (Unipampa) e na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Escolhemos apresentar estas duas instituições gaúchas por entender que a Unipampa é uma instituição que fora criada como universidade que já possuía as características de inovação na sua concepção as quais eram solicitadas e incentivadas pelo Reuni. Já a escolha por apresentação da FURG, se dá por ser uma instituição a qual a acadêmica bolsista do projeto em tela e coautora deste texto, tem interesse direto em investigar e analisar visto sua formação em licenciatura em biologia e a FURG ter seus cursos voltados às questões de ecossistemas biológicos, assim interessou-nos saber sobre os modelos de formação do docente nesta área de ensino.

Dividimos o texto em duas partes e temos ao final as considerações. Inicialmente, consideramos essencial desenvolver uma explanação sobre o conceito e o sentido de política pública educacional e neste item apresentamos o que é a proposta do Reuni e porque a entendemos como um marco significativo para a educação superior brasileira como uma política de Estado. É neste item que iniciamos as reflexões das propostas formativas curriculares impulsionadas pelo Reuni às IES, o que vamos considerar como oportunidade de reestruturar os cursos de formação docente ou criá-los novos com um viés formativo de racionalidade mais plural em se tratando de saberes, conhecimentos e culturas.

No item que segue, temos aspectos institucionais de duas IES gaúchas brevemente apresentadas e consideradas como marcos importantes da implementação do Reuni do sul brasileiro. Neste momento apresentamos dados da constituição das IES, cursos considerados inovadores nos modelos formativos e alguns relatos de pesquisadores e profissionais que vivenciaram o contexto da expansão da educação superior.

Como considerações finais, reafirmamos a relevância dos pontos discutidos e defendemos a implementação do Reuni como uma política educacional propositiva. Essa política como impulsionadora da reestruturação formativa e pedagógica das IES, com base, que ao nosso ver, precisam embasar-se em teorias sobre a interculturalidade e a interdisciplinaridade. Com isso, desenvolvemos a formação de profissionais mais preparados para os desafios do século XXI.

A política de reestruturação e expansão nas/das IES gaúchas

Quando tratamos de analisar contextos institucionais a partir da proposição de políticas públicas educacionais, um horizonte teórico importante a se esclarecer são as concepções e terminologias utilizadas, visto que carregam em si pressupostos filosóficos e tendências pedagógicas que ensejam concepções de desenvolvimento humano e formação de sociedade. Assim sendo, é preciso pontuar e significar o que abordamos conceitualmente quando tratamos de políticas públicas e políticas governamentais. Por isso, iniciamos nossa explanação nos referindo a política pública a partir do entendimento de que são aquelas políticas de responsabili-

de do Estado “quanto à formulação, implementação e manutenção, estabelecidas com base num processo de tomada de decisões que envolvem organismos da sociedade política (Estado) e entidades da sociedade civil” (Morosini; Bittar, 2006, p. 166).

Essas políticas, conforme expressam as autoras, são formuladas num processo:

[...] contraditório e complexo, pois envolvem interesses de vários segmentos que desejam garantir direitos, especialmente aqueles vinculados às necessidades básicas dos cidadãos [...]. Dependendo da correlação de forças dos representantes desses segmentos essas políticas podem intensificar seu caráter “público”, isto é, atender as necessidades de quase todos, da coletividade, acima dos interesses privados, de determinados grupos no poder. É o Estado em ação (Morosini; Bittar, 2006, p. 165, grifo do autor).

A política pública pode ser entendida como política de Estado se considerarmos que o Estado é o ente garantidor das necessidades coletivas. Bianchetti (2009, p. 36-37, grifo do autor) discute a diferença entre essa política de Estado e a então chamada política de governo ao admitir que:

Todo governo, ao assumir, tem presente que o seu período de permanência à frente do país, do estado ou da prefeitura, tem uma duração limitada, quatro ou cinco anos ou, no Máximo, mais um mandato no caso de haver a possibilidade de reeleição. E, ao assumir, assume assentado em políticas que desejaria ver implementadas, denominando-as de “políticas do meu governo”. No entanto, quando está posto e vê o período do seu governo se extinguindo, busca por todos os meios a reeleição e, no caso de não poder mais fazer uso desse expediente, procura desencadear estratégias ou encontrar meios jurídicos de garantir que aquela que era uma política de governo, limitada portanto no tempo ao *seu* governo, se torne uma política de Estado, isto é, ganhe caráter de política permanente.

Esse entendimento sobre os binômios política de Estado ou política de governo revela o pressuposto central de uma discussão

importante a ser feita nas instituições subsidiadas e diretamente atingidas pelas políticas, pois que, é por elas que a política “chega até os sujeitos destinatários”.

Analisar esses elementos implica discernir o papel do Estado além da esfera governamental. Em outras palavras, é crucial examinar a instituição como representante do Estado. Nesse contexto, os dirigentes – reitores, pró-reitores, entre outros – exercem funções legais que os posicionam como atores políticos com poder decisório legítimo. Esse poder, atribuído ao cargo e não à pessoa, reflete e deve concretizar os anseios da coletividade que representam.

Quando tratamos da política pública do Reuni, entendemos esta para além de uma política de governo, ou seja, como uma política de Estado. Por isso, queremos situá-la e defendê-la do ponto de vista que transcenda a visão de uma mera política de governo. Uma política de governo, por sua natureza, está intrinsecamente ligada a um mandato específico, podendo ser descontinuada ou alterada por administrações subsequentes. Em contraste, uma política de Estado, como a proposta do Reuni, pode ser instituída e desenvolvida num caráter perene, transcendendo ciclos eleitorais e governos individuais. Entendemos que a proposta carrega em si um bojo que se fundamenta em princípios constitucionais e no reconhecimento de direitos fundamentais, como o direito à educação.

Nessa perspectiva, o Reuni se configura como um instrumento do Estado para garantir a ampliação da educação superior, o acesso a ela como um direito de todos os cidadãos, independentemente de sua origem socioeconômica ou multiétnica. Ele se alinha com o papel do Estado como promotor do bem-estar social, buscando reduzir desigualdades e impulsionar o desenvolvimento do país por meio da expansão e melhoria do ensino.

Ao elevar a educação à categoria de bem público, políticas educacionais como o Reuni reconhecem o valor intrínseco para a sociedade como um todo, não apenas para os indivíduos que a acessam diretamente. Essa visão ampliada dos impactos gerados por uma política pública implica um compromisso do Estado em investir² continuamente na educação superior, assegurando sua qualidade, gratuidade e universalidade.

É nesse íterim de compreensão sobre políticas públicas educacionais que reformas educacionais mais amplas como a estimulada pelo Reuni são inseridas em contextos os quais salientam uma resposta às demandas internas e externas de necessidades educacionais.

No entanto, o Reuni, como Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, é uma política orientadora de um perfil educacional pensado para a formação em nível superior que precisa de constante vigilância quanto à complexidade de fatores que se apresentam no contexto da expansão e da reconstrução da educação superior já que pode impulsionar distintos cenários à formação docente, a projetos educacionais e a projetos de nação.

O Reuni foi instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, sendo definido como:

[...] uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em reconhecimento ao papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social (Brasil, 2009, p. 3).

² Um adendo importante: investir não deve ser entendido estritamente ao sentido econômico de investimento financeiro no escopo educacional, mas sim, investir na construção dialógica dos sentidos e significados que a educação superior desempenha na sociedade e, assim, repensar a educação e os processos formativos desenvolvidos estrutural e pedagogicamente no cotidiano das instituições.

A partir da sua implementação em 2008, o:

[...] Governo Federal adotou uma série de medidas³ a fim de retomar o crescimento do ensino superior público. [...] Além disso, cabe destacar a oportunidade que a reestruturação acadêmica e as inovações propostas pelas universidades significará para a educação superior pública do país (Brasil, 2009, p. 3).

Dessa forma, demarcamos que o Reuni foi o último programa de impacto o qual impulsionou as grandes reformas estruturais, administrativas e didático-pedagógicas nas Instituições de Educação Superior no Brasil. Com a implementação desse programa, houve uma forte expansão da Educação Superior a partir da interiorização das Universidades públicas, mas também se incentivou a reestruturação acadêmica no setor.

Estudar o Reuni e analisá-lo possibilita perceber que seu incentivo à criação ou à reconstrução de universidades não foi estritamente de ordem financeira, de aumento de vagas de trabalhadores na área da educação superior (docentes e técnico) e criação e aumento de matrículas nos diferentes cursos das instituições. Há um incentivo explícito de demandas por revisão, reformulação ou construção dos processos formativos o qual é denominado dentro dos documentos como “propostas inovadoras” no que tange às questões pedagógicas e curriculares, vejamos:

³ Além do Programa Reuni, um destaque deve ser dado a política que pode ter sido o impulso construtivo da proposta, ou seja, para repensar a reestruturação das universidades federais, anterior a política do Reuni, tivemos o Programa de Expansão Fase I que, “com forte caráter de interiorização das universidades”, teve seu início em 2003 e sua conclusão o ano de 2010, o qual é citado em documentos avaliativos do processo de implementação e avaliação do Reuni (Brasil, 2009, p. 14).

A preocupação com a qualidade da oferta, para além da ampliação do número de vagas na educação superior pública, leva o Reuni a atuar em outras cinco dimensões: reestruturação acadêmico-curricular; inovação pedagógica; mobilidade intra e inter institucional; compromisso social das universidades, e articulação entre graduação, pós-graduação e os demais níveis educacionais (Brasil, 2009, p. 13).

Este é o ponto que destacamos dentro desse grande cenário das reformas e políticas educacionais voltadas à educação superior brasileira. É o fragmento legal normativo que impulsiona, inclusive financeiramente, as IES a repensarem sobre seu modelo organizacional, institucional e formativo para, de certa forma, reconstruir racionalmente sua história enquanto instituição.

Em se tratando de estudar instituições, temos como reflexão as considerações de que:

Pouco se estudam as práticas institucionais, práticas curriculares, interpretações das orientações oficiais etc., criando uma certa lacuna para redirecionamentos e inovações na seara das realizações. Estas questões pedem compreensão não apenas em si e para si, mas em seus efeitos em segmentos a quem se dirige e com os quais interage no contexto societário (Gatti *et al.*, 2019, p. 78).

Daí o estudo sobre as instituições educacionais que foram contempladas com a proposta do Reuni e, principalmente, instituições do contexto sul rio grandense, os quais interessa-nos saber sobre os movimentos e redirecionamentos por elas assumidas, após adesão ao Reuni. Portanto, os dados institucionais e as propostas teórico-práticas que foram sendo tecidas no contexto brasileiro de implantação e impulsionamento público interessam quando se quer pensar a formação educacional dos futuros docentes.

Conforme Silva (2023) em 2007, eram 54 as universidades federais em funcionamento à época da criação do Reuni. Dessas, 53

instituições aderiram ao programa nas duas chamadas realizadas. A Universidade Federal do ABC, criada em 2005, não precisou aderir, visto que já continha em sua proposta o que o programa desejava para ampliação e reestruturação das universidades federais em seu projeto institucional (Brasil, 2009). Assim, todas as instituições existentes nos anos 2007, de alguma maneira, compuseram e se beneficiaram com o programa Reuni.

Foram constatadas 14 universidades federais criadas entre 2003 e 2010. Quatro delas foram planejadas para integração social, geográfica, cultural, entre outras integrações, e contêm em seus projetos de construção a prerrogativa de inovação nos modos formativos e modelos estruturais: Universidade Federal da fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFO-PA), Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA), Universidade Federal da Integração Luso-Afro Brasileira (UNILAB) (Silva, 2023).

As 14 instituições podem ser agrupadas conforme suas intenções principais de criação a saber: a) 10 delas voltadas para a interiorização do ensino superior público: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal das Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), Universidade Federal do Pampa (Unipampa), b) 4 planejadas para a integração regional e internacional: Universidade Federal da fronteira Sul (UFFS), Universida-

de Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA), Universidade Federal da Integração Luso-Afro Brasileira (UNILAB)

No site do Reuni (Brasil, 2021), destacamos as dimensões do Programa como requisito posteriormente avaliado pela equipe do Mec nos projetos enviados. Eles tratam sobre reestruturação e/ou construção das instituições, sendo:

- 1. Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública onde se manifesta o:
 - Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
 - Redução das taxas de evasão e
 - Ocupação de vagas ociosas.Outro ponto é 2. Reestruturação Acadêmico-Curricular: incentivando:
 - Revisão da estrutura acadêmica, buscando a constante elevação da qualidade;
 - Reorganização dos cursos de graduação;
 - Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada;
 - Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos e
 - Previsão de modelos de transição, quando for o caso.Também existe o quesito 3. Renovação Pedagógica da Educação Superior, onde o destaque é:
 - Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica;
 - Atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem;
 - Previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente em caso de implementação de um novo modelo.Já para a pós-graduação, a proposta prevê: 4. Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação, evidenciando:
 - Articulação da graduação com

a pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior. Por fim, existe o chamado 5. Compromisso Social da Instituição e, para tanto, a intenção é desenvolver: - Políticas de inclusão; - Programa de assistência estudantil e Políticas de extensão universitária.

Para Silva (2023, p. 162):

É possível de se considerar, pela leitura das dimensões do Programa, que existia um desconforto quanto aos modelos institucionais existentes, seja no quesito diálogo universidade-sociedade (pela atividade da extensão universitária), seja no acolhimento dos diferentes públicos (pelas políticas estudantis, incluindo vagas e cursos) ou, ainda, pelas questões curriculares e pedagógicas.

A partir da leitura dos documentos sobre os Seminários que tratavam de relatar avaliações frente ao Reuni, é possível perceber o tom dado aos aspectos acadêmicos-curriculares que estavam sendo propostos e relatados. No tocante a modelos de educação superior, formatos institucionais e pedagógicos, vale trazer o documento “Referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares e similares” (Documento construído por 7 (sete) docentes de diferentes IES, nomeados pela Portaria SESu/MEC Nº. 383, de 12 de abril de 2010 (Brasil, 2010), disponibilizado no site do Reuni (Brasil, 2021), que serviu de modelo e poderia ter sido utilizado como subsídio orientador para a construção dos projetos das IES participantes do Reuni.

Este documento crucial desafiou os modelos tradicionais da Educação Superior Brasileira, incentivando a criação de formatos mais dinâmicos e alinhados às necessidades socioeducacionais do nosso contexto histórico-social. Ele demonstra a intenção de reformular a universidade brasileira, indo além de um diagnóstico superficial, visto que pode ser percebido como um incentivo a incorporar o nosso contexto multicultural e multiétnico nas questões educativas.

Alguns fragmentos do documento são importantes e indicam marcações e orientações para a configuração de modos de formação e modelos institucionais, os quais destacamos, pois corroboram com uma proposta intercultural e interdisciplinar para a formação docente:

A idéia de implantar uma formação em ciclos nas universidades brasileiras [...] reestruturações da arquitetura acadêmica a fim de melhorar o processo formativo na graduação. Nesse momento, propostas mais amplas de arquitetura curricular em nível de graduação começam a entrar na agenda de debates sobre a reforma acadêmica da educação superior brasileira [...] o modelo tradicional de uma graduação longa, com itinerários de formação rigidamente pré-definidos, voltada para uma profissionalização precoce e dotada de uma estrutura curricular engessada começou a dar sinais de esgotamento progressivo. [...] Diante da complexidade e diversidade cultural do mundo contemporâneo, a arquitetura curricular das nossas formações de graduação reserva pouco espaço para a formação geral e, por isso, se revela impregnada por uma visão fragmentadora do conhecimento e alienada das questões emergentes da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade (Brasil, 2010, p. 2-3).

A partir do estudo sobre as orientações do Reuni, o verbete inovações, presente neste documento e em diferentes contextos e textos do Programa, em relatórios e apresentações de inúmeros docentes das IES que aderiram ao Reuni, começa a ser percebido e compreendido como algo que precisa ser “desvelado”. No campo formativo, nas estruturas administrativas das propostas apresentadas ao governo, excluindo-se as questões orçamentárias, o que era esperado e apresentado como inovações na universidade brasileira? Podemos apontar ao menos uma premissa: a de inovar em *estruturas e modelos institucionais e formativos*, tornando-os capazes de dar conta da diversidade de gentes e saberes e levando em consideração o contexto formativo populacional brasileiro e as questões globais que se faziam presente (Silva, 2023).

É neste ponto que consideramos a proposta de Reuni como possibilidade de repensar a formação docente a partir do horizonte interdisciplinar que os documentos propunham e com isso repensar as racionalidades empregadas nos cursos de formação docente.

A experiência do reuni na Unipampa e na FURG

No contexto sul brasileiro, onde o território apresenta uma diversidade cultural e multiétnica, formado por descendentes de imigrantes europeus, asiáticos, africanos e indígenas, temos ainda o contexto geográfico caracterizado como um estado fronteiriço com outros países latinos e assim, um multiculturalismo profícuo para construir e pensar nossas instituições educacionais.

Dito isto, destacamos as IES gaúchas Unipampa e a FURG como duas instituições que têm sido campo de estudo e análise da pesquisa em andamento e aqui apresentada. Convém destacar que os dados aqui apresentados são extraídos de fontes bibliográficas a partir de documentos do programa Reuni disponível em acesso aberto e documentos institucionais consultados nos portais institucionais. Portanto, a pesquisa em fase de andamento e com previsão de encerrar em setembro de 2026, revela ser um marco histórico importante para se abordar a educação superior no contexto de ampliação e reestruturação universitária enfatizando estruturas universitárias e modelos formativos desenvolvidos.

A Universidade Federal do Pampa (Unipampa), construída em 2008, possuía em sua proposta de construção, a “inovação” esperada e impulsionada pelo programa se desenhando como insti-

tuição que apresentava “modos formativos e modelos curriculares⁴” considerados inovadores e já atendidos pelas diretrizes do referido programa do governo.

A Unipampa, universidade multicampi, com os Campi de Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana, originou-se a partir da intenção

[...] de concretizar um antigo sonho da população, permite que a juventude, ávida de conhecimentos, permaneça em sua região de origem e adquira as informações necessárias para impulsionar o progresso de sua região, no momento em que se forma mão-de-obra qualificada, e aumenta-se a autoestima de seus habitantes, tendo, como consequência, o surgimento de novas famílias, cujos filhos vislumbrarão opções para que se desenvolvam sociedades cultural e economicamente independentes (Unipampa, 2025, p. 01).

O caráter de construção a partir da preocupação em desenvolver-se integrada ao contexto de inserção institucional, alerta para a importante necessidade de conhecer as distintas gentes que constroem esse espaço. Os povos e suas distintas culturas passam a ser partes importantes nesta discussão e precisam ser considerados como parte integrantes de propostas de desenvolvimento sócio-histórico e cultural. A característica de região fronteiriça é elemento vasto para se pensar o diálogo cultural e fomentar formações interculturais.

Desta IES, destacamos a Graduação em Licenciatura em Ciências Humanas⁵: um curso diferenciado na formação de pro-

⁴ Para Silva (2023) estas são expressões utilizadas pelo professor Naomar Almeida Filho, na ocasião da apresentação Modos de Formação e Modelos Curriculares na Educação Superior”, durante Seminários de Avaliação do Programa Reuni (VIII Seminário Nacional do Reuni: Universidades Federais: Consolidação e Expansão 2011-2020: subsídios para o Plano Nacional de Educação) (Brasil, 2021).

⁵ Extraído de: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciashumanas/apresentacao-do-curso/>. Acesso em: 05 abr. 2025.

fessores e pesquisadores, que visa à formação de profissionais de ensino, capacitados para atuarem como professores na Educação Básica: no Ensino Fundamental (séries finais de 6º a 9º ano), nos componentes de História e Geografia; e no Ensino Médio, nos componentes de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. O curso propõe o desenvolvimento de uma instrumentação teórica baseada na transversalidade de temas e propostas de ensino, visando uma formação capacitada para os futuros profissionais da educação através de atividades de ensino, pesquisa, extensão e cultura. Essa perspectiva transdisciplinar pode ser potencializada pela premissa intercultural, quando passa a se considerar as distintas culturas que convivem no curso. Portanto, ao depararmos com um curso de Licenciatura em Ciências Humanas que tem como responsabilidade a construção de alternativas e a formação de profissionais imbuídos da necessidade de ajudar a transformar a realidade da fronteira do Rio Grande do Sul, podemos pensar como este curso pode integrar os distintos sujeitos e sua diversidade de saberes e cultural no escopo formativo. O mesmo curso se diz promotor também da aproximação com os países vizinhos através de um processo de integração com Universidades Argentinas que trabalham com essa perspectiva de Licenciatura em Humanidades. portanto, nada mais a se esperar do que uma relação intercultural como proposta formativa no horizonte do desenvolvimento das práticas educativas.

Conforme analisou Silva (2023), este curso apresenta um diferencial em relação a outras licenciaturas por se constituir um caráter de vanguarda no Estado do Rio Grande do Sul, pela sua proposta pedagógica, que é dominar as linhas gerais dos estudos das Ciências Humanas, entendidos enquanto análise das intera-

ções do ser humano ao longo do tempo em sociedade e conhecer as principais vertentes teóricas orientadoras das respectivas áreas de conhecimento. Além disso, realizar a articulação entre teoria e as realidades sociais de forma crítica, na prática da docência e da pesquisa, possibilitando ao egresso múltiplas competências. Também referenciamos aqui o curso de Ciência da Natureza da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Uruguaiana, que tem por objetivo a formação docente na área de ciências da natureza e suas tecnologias, no ensino médio (química, física e biologia), e ciências naturais, no ensino fundamental⁶. Curso o qual também intencionamos acompanhar na pesquisa para verificar pontos interculturais ou até mesmo interdisciplinares que o mesmo tem desenvolvido na sua oferta formativa.

A Universidade Federal do Rio Grande (FURG) é uma instituição de ensino superior localizada na cidade de Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Criada no início da década de 1950 quando diferentes setores da comunidade se reuniram para implementar o ensino superior na cidade, em 1955, nasceu a primeira Escola de Engenharias, marcando o ponto de partida para a expansão do ensino superior na cidade (FURG, 2023).

Esse passo pioneiro abriu caminho para a criação de outros cursos de graduação, consolidando um legado de conhecimento e desenvolvimento. Já em 1970 a instituição foi precursora no curso de Oceanologia em nível de graduação. A FURG é uma instituição multicampi que está presente nas cidades de Santo Antônio da Patrulha, São Lourenço do Sul e Santa Vitória do Palmar, levando ensino, pesquisa e extensão a estas comunidades, essa estrutura

⁶ Extraído de: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasdanatureza/>. Acesso em: 05 abr. 2025.

permite um alcance maior e promove o desenvolvimento regional de forma abrangente e integrada.

Além disso, a instituição foi uma das primeiras a implementar processos seletivos exclusivos para a entrada de estudantes indígenas e quilombolas, dessa forma promovendo uma maior inclusão e diversidade garantindo oportunidade a todos. Segundo FURG (2023, p. 01) “cada vez mais, somos uma universidade que acredita no ensino superior público e gratuito como promotor do desenvolvimento científico e social, da cidadania e da solidariedade”.

Neste ponto, chamamos a atenção para a inserção dos distintos povos e seus matizes etnico-culturais pertencentes aos territórios onde está sendo pensada a construção desta IES. Essa prerrogativa de fomentar processos de acolhimento aos quilombolas e indígenas, desde um olhar diferenciado aos processos de seleção, são experiências institucionais de abertura e rompimento com modelos formativos e pedagógicos historicamente instituídos. Embora possam existir críticas quanto a essa política inclusiva, é legítimo dizer que o avanço quantitativo de distintos sujeitos que adentram o espaço universitário, seja por processos seletivos específicos como este ou por outra modalidade de acesso à educação superior, tem “forçado” a universidade a repensar seu espaço de formação no sentido de incluir outros saberes e outras culturas no espaço educativo, pedagógico e científico. Assim, os distintos saberes passam a circular num universo teórico-prático carregando um germe teórico crítico de incluir questões culturais dentro do lócus universitário, do currículo dos cursos e de novas propostas formativas.

A FURG oferece 70 cursos de graduação presenciais, atendendo a mais de 7.000 estudantes, além de contar com mais de 250

alunos de graduação a distância. Na pós-graduação se destaca com 12 cursos de residência, 19 cursos de especialização, 35 cursos de mestrado e 17 cursos de doutorado. Contando também com cerca de 860 docentes e 1.050 técnicos administrativos em educação.

A adesão da FURG ao Reuni marcou um passo importante na ampliação da oferta de cursos e vagas no ensino superior. De acordo com G1 (Reuni..., 2007, p. 01) a FURG foi a 15ª universidade federal a aderir ao programa, todas universidades federais que aderiram ao Reuni tiveram uma data limite para enviar ao Ministério da Educação suas propostas de reestruturação e expansão. Segundo G1 (Reuni..., 2007, p. 01):

De acordo com o reitor da Furg, João Carlos Brahm Cousin, o programa prevê a criação de 17 cursos novos e ampliação das vagas de ingresso nos 18 cursos já existentes. Ele afirmou que a universidade pretende dobrar o número de ingressantes a cada ano no período de 2008 a 2012.

Assim, no período de 2008-2017, a FURG pretendia chegar a 11.570 estudantes matriculados na Graduação e atingir a relação alunos/professor prevista na pactuação por ocasião da adesão ao projeto. também previa o acréscimo de 695 vagas, mantendo um percentual de 47% da oferta de vagas no período noturno. A proposta de ampliação e expansão também contemplava municípios como do Cordão Litorâneo Riograndense, através dos Cursos de Engenharia Agroindustrial (em Santo Antônio da Patrulha/RS), de Tecnologia em Gestão Ambiental (São Lourenço do Sul) e de Turismo (oferta binacional com o Uruguai, em Santa Vitória do Palmar/RS) (Silva; Nunes; Mallmann, 2011).

Três anos após a implementação do Reuni na FURG, um palestrante destacou a expansão dos campi em diversas universidades do país, bem como o aumento no número de cursos de graduação.

Ele também ressaltou que o programa ampliou significativamente o acesso ao ensino superior para estudantes trabalhadores, especialmente com a oferta de cursos noturnos, possibilitando maior inclusão e diversidade no ambiente acadêmico (FURG, 2013).

O Reuni foi responsável pela expansão do Campus Carreiros da FURG, devido ao fato da universidade ter aderido a este programa que visa ampliar o acesso do ensino superior ao público, porém a implementação deste campus gerou conflitos ambientais ao ser realizado sem o devido licenciamento ambiental.

Por envolver questões ambientais pertinentes à discussão da sustentabilidade, do desenvolvimento na e da universidade, uma vez que as intervenções no meio ambiente se intensificaram por conta da quantidade expressiva de obras para a ampliação das instalações prediais no Campus Carreiros (Pieper, 2021. p. 73).

Ao longo da tese este o autor exemplifica a tensão entre o crescimento da universidade e a preservação ambiental, vendo então até que ponto a melhoria do aumento da instituição conseguisse conciliar com o desenvolvimento e a sustentabilidade de forma correta.

Aqui queremos problematizar a construção para além de questões estruturais, mas o desenvolvimento das propostas que levem em si a sensibilidade cultural pelos territórios a que pertencem e reconheçam a potência das distintas culturas para a sua construção. Entendemos que além das questões ambientais, também podemos pensar sobre as questões culturais presentes nestes territórios e por isso a perspectiva de instituições construídas de maneira intercultural, impregnam-se destes e de outros pontos relacionadas a diversidade cultural dos distintos sujeitos que se beneficiarão da construção de universidades, como a FURG ou outra.

Já existem outros dados sobre o impacto do Reuni na FURG que foram divulgados Conforme pesquisa no ano de 2011 a implementação do Reuni tinha como principal objetivo na FURG, além do aumento de curso, a permanência destes estudantes na universidade (Silva; Nunes; Mallmann, 2011). Com o aumento no número de ingressantes na universidade devido à implementação do Reuni, tornou-se essencial garantir a permanência dos estudantes, assim foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), assegurando auxílios como transporte, alimentação e moradia, além de fomentar a inclusão digital e oferecer suporte pedagógico, uma iniciativa não apenas para evitar a evasão, mas também garantir uma qualidade de ensino favorável (Silva; Nunes; Mallmann, 2011).

É evidenciado que com a implementação do Reuni na FURG, a instituição teve uma transformação significativa, visto que os números de vagas para os estudantes aumentaram, porém é importante verificar as políticas para a permanência dos mesmos na universidade.

A formação para a docência no curso de Ciências Biológicas - Licenciatura da FURG consolidou-se apenas em 2008, um ano após a implementação do REUNI, anteriormente, a universidade oferecia apenas um curso denominado Ciências que após algumas mudanças passou a contar com habilitações em Química e Biologia, foi então que em 2008 que ocorreu uma importante mudança estrutural, com a criação do Instituto de Ciências Biológicas (ICB) o curso passou a ser chamado de Ciências Biológicas Licenciatura.

O curso conta com várias áreas de estudo sendo elas, botânica, zoologia, genética, entre outros, além das disciplinas pedagógicas. Segundo FURG (2023, p. 14):

As disciplinas didático-pedagógicas atuam de maneira integradora com os conteúdos básicos de Biologia, estimulando a inserção do licenciado nas escolas da Rede Básica de Ensino como observadores ou executores.

O papel do egresso do curso de Ciências Biológicas licenciatura é consolidar o estudo teórico e prático com uma visão ampla dos processos biológicos, assim então atuando como educador nas áreas de Ciências e Biologia nas redes de ensino, podendo exercer no ensino fundamental e médio.

Entretanto, a universidade também oferece o curso de Ciências Biológicas Bacharelado, que embora faça parte da mesma área de conhecimento que a licenciatura, possui uma modalidade distinta, atuando como pesquisadores e profissionais técnicos em diferentes áreas como meio ambiente, biodiversidade e saúde, enquanto a licenciatura indivíduos capacitados para a docência.

Considerações finais

Trazer a reflexão sobre a formação docente dentro do espaço universitário o qual é fomentado a partir de uma proposta de política pública educacional como o Reuni é de extrema relevância quando se tem a intenção de revelar traços desta política como oportunidade de repensar a educação superior para além do seu aspecto quantitativo de ingressantes, concluintes, cursos, número de vagas ou profissionais. Convém destacar que esta política fomentou para além do financeiro, repensar os aspectos curriculares, didáticos pedagógicos e modelos formativos empregados nos cursos.

Investigar as universidades que aderiram a esta proposta do Reuni faz-nos deparar com possibilidades de entender os rumos

que a formação tem adotado. Defendemos que a proposta do Reuni precisa ser tomada como um chamado legítimo e legal de construção de novos processos formativos a partir de modelos plurais quanto ao seu formato até então disciplinar.

Na ocasião da construção de instituições via adesão ao Reuni, o caráter territorial e cultural precisa ser levado em conta, assim também, a inclusão destes sujeitos no espaço formativo, chamando-os a integrar um espaço até então privilegiado de uma cultura e um saber. Isso significa que cada nova instituição deveria se integrar ao seu entorno, compreendendo as necessidades específicas da comunidade local, seus saberes tradicionais, manifestações culturais e demandas socioeconômicas. A criação de novas instituições de ensino superior demandou uma abordagem que transcende a mera replicação de modelos existentes.

Os Referenciais Orientadores para Bacharelados Interdisciplinares, documentos oficiais criados durante o Reuni, revelam a preocupação em direcionar a implementação e o desenvolvimento de cursos superiores. Esses documentos serviram como modelos para auxiliar as IES na criação e adesão de novos projetos universitários, ou na reestruturação de cursos existentes, com foco na formação interdisciplinar. É nesse aspecto que identificamos a potência da política do Reuni em estimular possibilidades formativas inovadoras, que superam os modelos historicamente estabelecidos, propondo o desafio de integrar diferentes culturas e saberes no ensino superior.

Referências

BIANCHETTI, L. Os dilemas do coordenador de programa de pós-graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico pedagógico. In: BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (org.). *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 15-99.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*. [Brasília, DF]: Ministério da Educação, 2 fev. 2021. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG). *FURG Notícias*, [2013]. Palestrante aborda conquistas do Reuni. Disponível em: <https://www.furg.br/noticias/noticias-arquivo/furg-15596>. Acesso em: 25 fev. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG). *Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura*. Rio Grande: FURG, 2023.

GATTI, B. A. et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília, DF: Unesco, 2019.

REUNI tem adesão de federais. *G1 Educação*, 2007. Disponível em: <https://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL156624-5604,00-REUNI+TEM+A-DESAO+DE+FEDERAIS.html>. Acesso em: 17 fev. 2025.

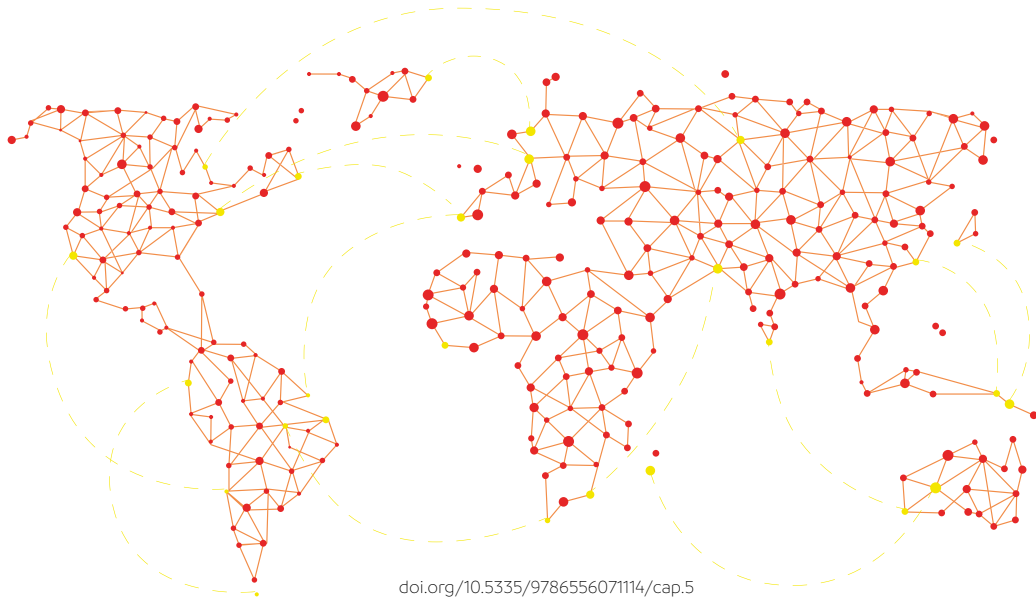
MOROSINI, M. C.; BITTAR, M. Políticas públicas. In: MOROSINI, M. C. (org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário*. Brasília, DF: Inep/Mec, 2006. p. 166. v. 2.

PIEPER, D. da S. In */sustentabilidade, desenvolvimento, educação ambiental e a universidade na transição paradigmática da modernidade: uma análise crítica do embargo às obras do Campus Carreiros – FURG/Programa REUNI 2013*. 2021. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2021. Disponível em: <https://ppgea.furg.br/dissertacoes-e-teses/61-publicacoes-de-2021/1558-13237tese-daniela-da-silva-pieper>. Acesso em: 17 fev. 2025.

SILVA, R. T. dos P. da. *O programa de pesquisa de Lakatos e sua contribuição para a formação docente: fundamentos para o núcleo estruturante da interculturalidade triangular*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

SILVA, R. da C.; NUNES, R. da S.; MALLMANN, A. A. O REUNI na Universidade Federal do Rio Grande: uma avaliação da expansão dos cursos de graduação. In: XI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 2011, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/25982>. Acesso em: 17 fev. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (Unipampa). *Universidade*. Bagé, 2025. <https://unipampa.edu.br/portal/universidade>. Acesso em: 04 fev. 2025.



doi.org/10.5335/9786556071114/cap.5

Docência no ensino superior angolano: percepções sobre as competências e o desenvolvimento profissional

Gionara Tauchen | Daniele Simões Borges | João Manuel Correia Filho

Considerações iniciais

As ideias sobre as funções das universidades, ao longo dos tempos e em diferentes lugares, vinculam-se às demandas de estruturação e de desenvolvimento dos Estados-Nação. Na África subsaariana, especialmente a partir dos anos 60, foram “tomadas como agentes de mudança na transição para a era pós-colonial” (Silva, 2016, p. 54), com as atribuições de contribuir com a erradicação da pobreza e do subdesenvolvimento, de formar a elite intelectual e de contribuir para o progresso dos países independentes, entre outros aspectos.

Silva (2016) expressa que, nos anos 80, as discussões sobre o modelo e as funções da universidade na África oscilavam entre a defesa desenvolvimentista, técnico-científica apoiando a definição de políticas, e a universidade utilitarista, voltada à formação de profissionais em áreas prioritárias. Neste sentido, os países africanos, especialmente até o fim da colonização, enfrentaram os efeitos da escassez de recursos, dos conflitos sociais e da fragilidade organizacional das estruturas dos Estados recém-criados.

Neste contexto, especialmente em Angola, um dos fatores decisivos para consolidar a função da universidade no processo de (re)construção nacional foi a formação do quadro docente, “sendo pretensão a captação das maiores capacidades intelectuais e investigativas” (Mendes; Manuel, 2020, p. 04).

Contudo, a falta de profissionais com formação pós-graduada e a pouca atratividade para a carreira docente constituíram

[...] um factor de incentivo ao estabelecimento de vínculos laborais com mais de duas IES, contrapondo a “fidelidade” ao contrato em regime de tempo integral nas IES públicas (Mendes; Manuel, 2020, p. 04).

Destaca-se, também, que nos anos 80, o corpo docente do ensino superior era maioritariamente estrangeiro.

Nos anos 90, a criação de instituições de Ensino Superior privadas e sua rápida expansão foi exercendo influência sobre as instituições públicas, conforme expressam Mendes e Manuel (2020, p. 07):

[...] na generalidade, as IES privadas operam sem um corpo docente próprio o que remete as IES públicas numa situação de partilha involuntária do reduzido corpo docente disponível, devido à fraca atratividade da carreira docente nessas.

Os desajustes no desenvolvimento da carreira docente, em Angola, segundo Mendes e Manuel (2020), vinculam-se às mudan-

ças na configuração do subsistema de ensino superior, especialmente ao redimensionamento da Universidade Agostinho Neto (UAN) e à criação de novas universidades, pois, até 2018, os parâmetros para gestão da carreira docente ainda eram subordinados aos critérios configurados para a UAN. Por isso, ainda é um desafio

[...] a reconfiguração de estratégias de gestão do ensino superior, de modo particular da carreira docente, centradas na requalificação da carreira mediante mecanismos e um processo geral de confirmação de competências [...] (Mendes; Manuel, 2020, p. 23).

Atualmente, o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior de Angola, Decreto Presidencial n. 191/18,

[...] estabelece as Regras para Estruturação, Organização e Funcionamento da Carreira do Pessoal Docente afecto às Instituições de Ensino Superior Públicas, Público-Privadas e Privadas integradas ao Subsistema do Ensino Superior (Angola, 2018, p. 4.112).

Mostra-se importante destacar, também, o Decreto Presidencial n. 121/20, Regulamento de Avaliação do Desempenho Docente do Subsistema de Ensino Superior, que expressa, no Artigo 17, “as dimensões sobre as quais incide a avaliação do desempenho do docente: a) ensino, b) investigação científica, c) extensão, d) gestão” (Angola, 2020, p. 2.721).

Esses atos normativos são de extrema importância para a regulação das instituições e para o provimento de políticas e ações, institucionais e estatais, voltadas para o desenvolvimento profissional docente no ensino superior. No entanto, também se entende que a requalificação da carreira docente é um problema de grande complexidade cultural, política e formativa. Neste sentido, as perspectivas dos docentes que atuam no ensino superior, público e privado, de Angola são importantes para a compressão das di-

mensões de atuação e dos desafios da docência: para além dos enquadramentos envolvidos nos critérios para ingresso e progressão na carreira, o que percebem como atributos para ser docente? Em outras palavras, que competências são necessárias ao exercício da docência no ensino superior em Angola? Como desenvolver essas competências? Que marcas culturais, do ensino superior em Angola, estão subjacentes aos entendimentos dos docentes?

Com base nesses questionamentos, este artigo tem por objetivo analisar as possibilidades de desenvolvimento profissional docente a partir das competências demandadas pela atividade profissional em função da qualidade do Ensino Superior em Angola.

Competências no ensino superior

De forma muito sintética, o termo competência surgiu (Zabala; Arnau, 2010), primeiramente, no âmbito empresarial para designar que a pessoa realizava determinada tarefa real de forma eficiente (correta, operacional). Santomé (2011) situa seu surgimento nos Estados Unidos na década de 1960, ligada ao movimento da “eficiência social” e da Teoria do Capital Humano, em que “[...] a educação é vista como um conjunto de investimentos que as pessoas realizam com objetivo de incrementar sua eficiência produtiva e seus rendimentos” (Santomé, 2011, p. 169), ou seja, expressa a “relação causal entre educação, produtividade e rendimentos econômicos”. Progressivamente, induzida pelas recomendações transnacionais, a noção de competência foi incorporada pelos sistemas educacionais, vinculada aos estudos sobre a formação profissional e, mais recentemente, pelos currículos dos diferentes níveis de formação, reorientando o que tem sido denominado de ensino e aprendizagem por competências.

Sacristán *et al.* (2011), analisando o surgimento dos discursos e das transformações educacionais que acompanham a incorporação das competências no Ensino Superior espanhol, relaciona sua presença ao processo de Bolonha,

[...] ao se propor a acrescentar uma especificação das características concretas das titulações universitárias, indicando as capacidades para as quais se habilita – o que se sabe fazer- e poder facilitar a homologação das titulações académicas (Sacristán *et al.*, 2011, p. 9).

Isso ajusta-se às demandas do mercado de trabalho e favorece a mobilidade dos formandos nos espaços da União Europeia. Expressa, ainda, que “[...] o constructo competências está ligado a uma forma de homologar as titulações que as universidades concedem, obrigando-os a especificar o perfil dos formandos” (Sacristán *et al.*, 2011, p. 9). Ou seja, o constructo das competências vem sendo incorporado no âmbito do planejamento, da organização dos programas educacionais, nas reformas curriculares, nos direcionamentos do ensino e na avaliação dos estudantes e dos cursos.

Thurler (2002) também reforça que o conceito de competências para o campo da educação produz-se e instaura-se não como solução de dilemas pedagógicos, mas como outro entendimento operante na esfera social – útil à realidade contemporânea e diferente da herança educacional tradicional – que implica a reorganização das instituições educacionais e, por consequência, dos currículos educacionais. Desse modo, segundo a autora, a preocupação teórica e prática não se encontram mais centradas no currículo organizado pelos saberes disciplinares, e sim na construção de competências que mobilizam conhecimentos, habilidades e atitudes para solução eficiente e criativa de problemas/situações

emergentes no contexto social e profissional dos estudantes e dos docentes em processo de formação.

Neste sentido, é importante contextualizar as origens dos constructos sobre a formação por competências, em que se destacam as influências Unesco, especialmente a elaboração do Relatório Faure, em 1972, e as perspectivas do ensino superior para o século XXI, a partir dos quatro pilares da educação propostos pelo Relatório Delors (Educação: um tesouro a descobrir, em 1996): Aprender a Conhecer, Aprender a Viver Juntos, Aprender a Fazer e Aprender a Ser os quais, articulados de forma indissociável, envolvem os processos formativos ao longo da vida (Delors *et al.*, 1996).

Relatórios dessa natureza subsidiam a opinião pública, promovendo discussões sobre os problemas dos sistemas educacionais, sobre a necessidade de convergência com o desenvolvimento econômico e cultural, etc., sugerindo orientações ou princípios universais a serem seguidos. Somam-se, ainda, as orientações do Banco Mundial e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), as quais induzem as reformas e as políticas nacionais de educação.

Perrenoud (2013, p. 29), contextualizando as influências educacionais da OCDE, expressa que “um país que não se preocupa em dar ênfase ao desenvolvimento de competências poderá ser visto como atrasado ou ‘à margem das tendências’”. E por que esse entendimento? Basicamente, porque o mundo do trabalho, no contexto da globalização, colocou as competências como elemento de gestão das organizações e da sua evolução. Basicamente, demandam adaptações profissionais constantes relacionadas aos novos produtos, novas tecnologias, novos conhecimentos, novas me-

tecnologias e formas de organização do trabalho, mais autonomia e capacidade de tomada de decisão, etc.

Assim, as competências profissionais dos docentes universitários, no entender Zabalza (2006), são respostas às condições contemporâneas em que ocorre exercício profissional. O conjunto de competências para docência universitária é constructo histórico em que o conhecimento teórico combinado, obviamente, com a prática do professor nas diferentes faces do Ensino Superior: ensino, investigação, gestão e extensão resultaram em marcos referenciais.

Nessa perspectiva, pode-se compreender que o desenvolvimento do conceito de competências no Ensino Superior vincula-se à necessidade de uma formação que seja adequada à realidade social do mundo, do trabalho local e global e do contexto pessoal. Assim, a ideia de competências não deve ser reduzida a visão utilitarista, tampouco individual.

Percurso metodológico

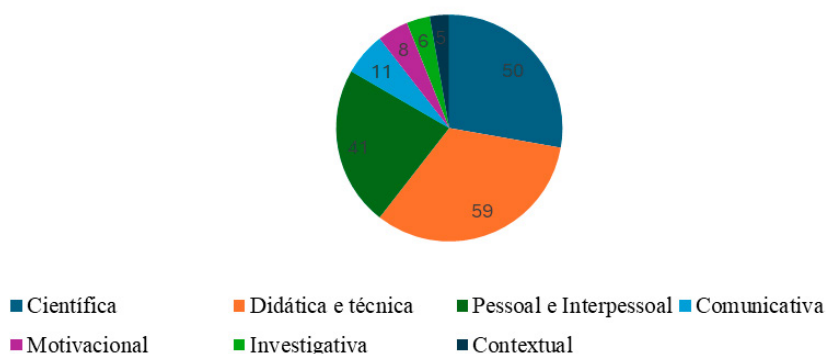
Para este estudo foram utilizados os princípios da pesquisa qualitativa (Minayo, 1994), visto que o fenômeno a ser compreendido – a percepção dos professores que atuam no Ensino Superior em Angola – buscou evidenciar significados contextualizados que são socialmente produzidos em diferentes cenários de atuação profissional no Ensino Superior angolano.

A população da pesquisa foi constituída por amostragem não probabilística por conveniência. O convite foi realizado no âmbito da participação de docentes no Curso de Agregação Pedagógica para Docentes Universitários, em Angola. O critério adotado para a participação voluntária na pesquisa foi estar atuando como

docente em instituição de Ensino Superior pública e/ou privada do país. O instrumento investigativo desenvolvido foram as entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas com o auxílio de recursos digitais variados para coleta de dados, sendo realizadas com os interlocutores no mês de maio de 2020, com 56 docentes. Basicamente, discutiram sobre duas perguntas de pesquisa: 1) o que entendem por competência para a docência no Ensino Superior em Angola? E, 2) como podem ser desenvolvidas?

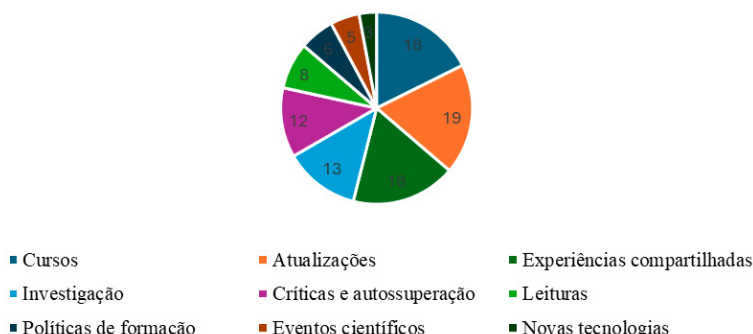
Para a interpretação dos dados foi empregada a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), constituída pelas etapas de: 1) pré-análise, com leitura flutuante das entrevistas transcritas; 2) codificação, identificando as entrevistas em que foi usada a letra “P” seguida pela numeração do entrevistado; 3) proposição das unidades de registro, em que foram codificados os segmentos de conteúdo; 4) proposição das unidades de contexto, construindo compreensões sobre as unidades de registro; 5) categorização, reunindo as compreensões das unidades de registro; e, 6) tratamento dos resultados, inferências e interpretações. Isso está expresso na Figura 1 e, na sequência, na Figura 2:

Figura 1 – Competências necessárias à docência no Ensino Superior em Angola



Fonte: os autores (2023).

Figura 2 – Possibilidades para o desenvolvimento de competências para a docência



Fonte: os autores (2023).

Na sequência, foram analisadas as categorias referentes às compreensões e aos processos vinculados ao desenvolvimento de competências para a docência no Ensino Superior.

Competências necessárias à docência no ensino superior em Angola

Embora incorporado pelos sistemas educacionais de muitos países, o constructo competências não é consensual. Há uma grande polissemia sobre o termo e uma diversidade de perspectivas decorrentes dos fundamentos e das áreas adotadas. Conforme expressa Perrenoud (2013, p. 44),

[...] os economistas privilegiam o valor das competências em um mercado. Os sociólogos se interessam pelas normas de excelência e pelos julgamentos que fazem com que as competências existam em um campo social [...].

Portanto, não é possível expressar um conceito único de competências em virtude das diferentes perspectivas e problemáticas dos campos disciplinares.

Uma das conceituações mais difundidas é a de Perrenoud (2013, p. 54), que aborda as competências como produto das aprendizagens e como fundamento das ações humanas, definindo competência na seguinte construção: “a competência o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais”.

Acerca disso, Zabala e Arnau (2007, p. 37) constroem a seguinte definição:

A competência identificará aquilo que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais se deparará ao longo da vida. Portanto, competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais.

Sacristán *et al.* (2013, p. 36) expressa que a competência

[...] é uma qualidade que não apenas se tem ou se adquire, mas que também se *mostra* e se *demonstra*, que é operacional para responder as *demandas* que em um determinado momento são feitas para aqueles que as possuem.

Por meio dessas definições é possível perceber a dispersão e a convergência dos entendimentos. Pode-se interpretá-la como habilidade intelectual aplicada às situações diferenciadas, como conjugação de aspectos ou recursos cognitivos e emocionais que movimentam e se colocam em ação, como integração de elementos cognitivos, atitudinais e procedimentais que possibilitam agir com êxito em situações diversas. Mas o que pensam os docentes que atuam no Ensino Superior em Angola? Que elementos destacam?

A competência designada “didática e técnica” foi a mais evidenciada pelos entrevistados. Vincula-se às Unidades de Contexto como domínio e transmissão dos conteúdos, conhecimento das ten-

dências pedagógicas, métodos, técnicas, objetivos e planejamento do ensino, avaliação da aprendizagem, contextualização, conhecimento do histórico da disciplina, aplicação dos conhecimentos profissionais, entre outros aspectos, conforme expressam os excertos a seguir: “Capacidade de transmitir bem e de forma clara os conteúdos em sala de aula” (P1); “Capacidade de adaptação criando metodologias que facilitam o aprendizado dos alunos” (P6); “Conhecer e se preparar nas tendências pedagógicas e métodos para avaliação” (P8).

Capacidade de planejar conteúdos criativos capazes de proporcionar o aprendizado do estudante, ter capacidade de análise e de síntese dos conceitos das noções que vão formar o conteúdo a ser ministrado (P15, informação verbal).

Percebe-se, por meio desses excertos, que a competência é uma construção ativa, que comporta escolhas, decisões, formas de organização envolvidas na criação de condições de aprendizagem que vão desde o saber-conhecer, vinculado aos objetos de ensino e aos conhecimentos didáticos, até o saber-fazer. Ou seja, a competência didática comporta uma dimensão técnica e processual, além de política, ética, estética e relacional.

Também se sobressalta nas narrativas dos professores o termo “capacidade”. Perrenoud (2000) explica que competência expressa a capacidade do sujeito em mobilizar saberes, assim “a noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (Perrenoud, 2000, p. 13). Nesse sentido, a competência didática mostra as significações dos professores articuladas ao trabalho docente no contexto da sala de aula, nos modos e condutas competentes para desenvolver a atividade pedagógica.

A ideia de capacidade traduz-se em habilidades cognitivas, metodológicas, linguísticas e relacionais e pode ser associada ao entendimento do professor do Ensino Superior a partir de dois pontos de vista: primeiro, que para ser profissional competente são necessários saberes especializados e, segundo, que tais saberes são constituídos por meio da formação e a partir desta é que as capacidades são desenvolvidas e/ou aprimoradas. Assim, nessa perspectiva, a competência didática e técnica está associada a uma série de capacidades que se referem a um conjunto de habilidades verificáveis nas práticas educativas, que são adquiridas tanto na formação inicial quanto na formação continuada e na própria interação com as dimensões pessoais e profissionais.

Portanto, o professor, na ótica dos entrevistados, “deve dominar a lei da didática, as suas componentes, os princípios, a avaliação da aprendizagem e o modo de execução do processo de ensino” (P18). Por conseguinte, a competência didática e a técnica se efetiva no âmbito da prática, levando em consideração o planejamento e manejo das aulas, a valorização de atitudes e o engajamento dos estudantes, além da avaliação da aprendizagem.

Mobilizam, também, os elementos que caracterizam as interações triádicas do campo didático: professor, estudantes e conhecimento. Neste sentido, a natureza do conhecimento ou da disciplina está implicada na organização didática da aula, bem como os entendimentos dos estudantes e do professor sobre como estes aprendem e sobre a gênese e estrutura do conhecimento científico (Mizukami, 1986, p. 17):

O professor deve dominar o conteúdo da disciplina e ser capaz de gerir as aulas de forma harmoniosa e criar uma interação perfeita entre os três elementos: professor, estudante e o conteúdo.

Também expressam entendimentos envolvidos nos processos de recontextualização do conhecimento e de transposição didática:

Ter o histórico da disciplina, como é que surge e em que contexto, quais são as grandes realizações da disciplina em si, como foi se adaptando às diversas realidades e contextos políticos e econômicos, como evolui do ponto de vista histórico e ter o domínio de como se encontra o estado actual da disciplina a nível do mundo (P20, informação verbal).

Conforme Leite (2007), o processo de transformação dos conhecimentos e dos tempos escolares pode ser compreendido pelos estudos sociológicos de Verret (1975) e de Chevallard (1991), que tratam os processos de Transposição Didática como intermediação e transformação dos saberes e sua inserção nos sistemas didáticos: “[...] como o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer de um objeto de saber produzido no campo científico um objeto do saber escolar” (Fávero; Tauchen; Schwantes, 2012, p. 331). Ou seja, o conhecimento científico, para tornar-se escolarizável, passa por uma seleção cultural em que ocorrem, além de disputas de poder, processos de degradação que descontextualizam e despersonalizam o conhecimento. Por isso, é necessário recontextualizar o conhecimento a ser ensinado, desnaturalizando entendimentos e princípios, bem como elementos de universalidade.

Em muitos casos, a complexidade do saber a ensinar é embaçada quando se eliminam do sistema didático sua gênese, filiações, processos metodológicos, rupturas e reformulações que revelam as condições de sua produção histórica na esfera do saber científico (Fávero; Tauchen; Schwantes, 2012, p. 334).

Na categoria competência científica, a segunda mais destacada pelos entrevistados, tem-se a percepção da necessidade de formação pós-graduada, especializada e a apropriação, atualiza-

ção e domínio dos saberes científicos. Contudo, desvinculada do processo de investigação científica, o qual foi destacado por poucos docentes. A competência científica refere-se, basicamente, ao que denominam domínio e atualização dos conteúdos para fins de ensino: “o mestre, por fazer uma pós-graduação, acredita-se estar mais preparado cientificamente e tecnicamente para ser docente no ensino superior” (P3); “ter formação especializada na área que ministra” (P12); “conhecimentos na área de formação que se pretende ensinar” (P13); “as mutações socioculturais exigem de cada um, uma preparação atualizada de saberes científicos e técnicos no seu sentido mais abrangente” (P27).

Formosinho (2011) elucida que a carreira dos professores atuantes no Ensino Superior valoriza a dimensão científica no sentido da produção/divulgação do conhecimento. Ou seja, da produção científica que requer investimento no estudo e na pesquisa. No caso o Brasil, o referido autor adverte dedicação à pesquisa e, em alguns casos, a própria secundarização do ensino – sobretudo no nível na graduação. Mas, no contexto angolano, a produção da pesquisa e seus impactos em publicações científicas ainda é muito tímida. Isto é, parece não estar em disputa a gestão do tempo para a pesquisa e para o ensino, mas a coexistência de muitos espaços de atuação no ensino. Em vista disso, é muito comum os docentes atuarem em mais de uma instituição de ensino, em virtude do pequeno número de quadros qualificados em nível de pós-graduação.

Conforme apresenta Filho (2020), existem 64 instituições de Ensino Superior em Angola, sendo 24 públicas: 8 Universidades, 2 Institutos Superiores e 4 Escolas Superiores; e 40 privadas: 10 Universidades e 30 Institutos Superiores. Conforme dados de 2016, o total de docentes era de 8.758, dos quais 4.650 são licenciados,

2.917 são mestres e apenas 838 são doutores. Destaca-se que, dentre os licenciados, encontrou-se apenas cerca de um terço atuando no regime de trabalho de dedicação exclusiva. O regime de trabalho em tempo parcial é três vezes maior que o integral nas instituições privadas, as quais são em maior número no país.

Esses elementos de análise indicam a complexidade da organização da atividade docente e dos próprios ordenamentos que regem o ambiente de trabalho no contexto angolano. Contudo, em relação ao desenvolvimento profissional docente no ensino superior – mesmo diante das particularidades do próprio país – é preciso interação entre o ensino e a pesquisa para que o professor desenvolva a

[...] capacidade de contextualizar a aplicação relevante dos conhecimentos, a valorização do estatuto das profissões envolvidas e o fomento de pesquisa nos vários domínios relevantes para compreensão e aplicação do conhecimento profissional (Formosinho, 2011, p. 143).

Desse modo, mesmo com menor incidência no conteúdo das entrevistas, este entendimento é também percebido no contexto angolano: “sendo de extrema importância o professor ter essa capacidade desenvolver investigações, pois se não o tiver de nada serve ser professor Universitário” (P12).

Ao ressaltar a capacidade de desenvolver investigações outro interlocutor da pesquisa elucida que ao professor competente:

Deve, acima de tudo, integrar-se e inserir-se com autonomia, responsabilidade, espírito investigativo e comunicador por excelência na sociedade (P27, informação verbal).

Ser capaz de produzir conhecimento por intermédio de artigos científicos, livros. O docente universitário deve ser capaz de poder produzir conhecimento não somente dentro da sala, mas também fora da sua sala em debates, orientação de monografias de final de curso (P16, informação verbal).

Pode-se observar que além do entendimento da investigação como uma das atividades do trabalho no Ensino Superior, é vista como uma concepção de produção autônoma e, até mesmo, individual do conhecimento. De acordo com Cunha (2019) ser professor na educação superior exige o desenvolvimento de práticas que incluem dimensões e responsabilidades próprias da docência universitária, com ênfase para as atividades pesquisa, ensino e a extensão. Ainda, segundo Cunha (2019, p. 122) “essa condição confere à profissão uma perspectiva de saberes múltiplos e interligados”. Corroborando com essa assertiva alguns entrevistados elucidaram que “o professor universitário deve ser sobretudo um investigador, pelo que, deve ser capaz de apresentar regularmente trabalhos científicos e poder orientar os estudantes neste campo da investigação” (P17); e, que “deve, acima de tudo, integrar-se e inserir-se com autonomia, responsabilidade, espírito investigativo e comunicador por excelência na sociedade” (P27).

Desse modo, por meio da análise pode-se compreender que a competência investigativa é identificada como necessária, no entanto, perfaz em dissonância e até mesmo subordinada a competência científica. Seguindo o pensamento do Formosinho (2011) é perceptível um processo academizante da docência e, com isso, uma necessária revisão dos fundamentos e características do trabalho docente no ensino superior.

Conforme Cunha (2019, p. 126):

[...] há, atualmente, um consenso de que a docência exige um repertório de saberes e conhecimentos que estimulam estratégias e técnicas pedagógicas para o enfrentamento da complexidade da profissão. Trata-se de uma práxis, atividade teoricamente fundamentada, pois toma-se a teoria, recria-se, inventa-se a prática enquanto sujeitos.

Articulada às categorias anteriores está a competência comunicativa que se vincula às capacidades de socializar conhecimentos, mobilizar a linguagem científica, debater e falar em público, conforme expressam alguns excertos das unidades de registro: “Tem que ter uma comunicação que permita uma interação com os estudantes de tal forma que facilite o aprendizado” (P18); “O trabalho do professor envolve a habilidade de falar em público, pois se defronta com audiências que podem ir de poucas pessoas a centenas em auditórios” (P22); e:

Tem de ser alguém com competência linguística, porque nós estamos a falar de alguém que vai usar como instrumento de trabalho a comunicação. Então, tem de saber comunicar. Para saber comunicar tem de ser um indivíduo que lê muito e isso vai tornar um indivíduo pesquisador (P28, informação verbal).

Até este ponto na pesquisa pode-se observar como os docentes atuantes no Ensino Superior em Angola identificam como habilidades do ensino todo conteúdo relacionado a situação de conduzir uma aula. A competência comunicativa expressa tal assertiva ao reunir habilidades que eles desejam adquirir, como, por exemplo, comunicar e saber explicar com clareza seu conteúdo, e outras que buscam fortalecer para qualificação da prática pedagógica. Zabalza (2006), em seus estudos sobre as competências docentes dos professores universitários, destaca que a competência comunicativa é uma dimensão básica dos conhecimentos e da identidade do professor, sendo qualificada progressivamente por meio da própria experiência didática. Assim, a competência comunicativa persegue o objetivo de fornecer informações e explicações compreensíveis e organizadas aos estudantes (Zabalza, 2006).

A competência designada como contextual envolve a organização do ensino e gestão do tempo, bem como o conhecimento da

realidade institucional: “É fundamental iniciar pelo conhecimento da realidade institucional, precedendo um diagnóstico dos problemas da realidade em questão, os quais serão considerados como ponto de partida da discussão proposta a ser posta em ação” (P45); “Gerir o seu calendário de acordo com o programa académico, saber organizar as turmas bem como o seu plano de aula teóricas e práticas” (P6); “O docente precisa conciliar salas de aula e tempo de preparação, trabalho administrativo (quando necessário) e pesquisa” (P22).

Também nestas narrativas são relevados os efeitos que as condições institucionais reverberam ao trabalho docente. Ou seja, enquanto dimensão transversal do desenvolvimento profissional a realidade institucional pode contribuir para o incremento da competência contextual quando oportuniza acesso e diálogo na condução das diretrizes e documentos institucionais, bem como viabilidade de um ambiente saudável para que o exercício da docência aconteça de acordo com as normas e condutas compartilhadas no espaço de trabalho.

As competências interpessoal e motivacional envolvem conteúdos de natureza atitudinal em que se destacam, dentre as unidades de contexto, a empatia, o respeito, a valorização do outro, a ética, a liderança, o carisma, a formação integral, o trabalho em equipe e a dinamização de grupos, a discussão de ideias, a motivação profissional, o incentivo aos estudantes e a criatividade na organização das atividades de ensino e aprendizagem.

Questão de empatia, questão do respeito, questão de valorização do aluno como um importante agente da aprendizagem. O professor pode ser até licenciado, mestre ou PHD, mas se não conseguir manter as boas relações, do ponto de vista humano com os alunos, nunca conseguiremos alcançar os nossos objectivos da docência no ensino superior (P3, informação verbal).

Além disso:

O professor como pessoa deve, na sua relação profissional, “saber educar” um ser humano, o que implica, antes do mais, vê-lo como alguém com sentimento, personalidade e capacidade de autodesenvolvimento (P27, informação verbal); [e] É necessário ter o sentido de liderança, capacidade de dirigir grandes e pequenos grupos, tem de ser carismático (P37, informação verbal).

A categoria competência interpessoal envolve, especialmente, as interações entre o professor e os estudantes, a capacidade de escuta, a condução das mediações nas atividades em grupo, bem como as relações afetivas e empáticas com os estudantes como condição para a mediação dos objetos do conhecimento. Zabalza (2006) explica, igualmente, que a dimensão relacional, entendida como proximidade aos estudantes e identificada nesta pesquisa como competência interpessoal, é uma competência específica que depende da particularidade de cada um. No entanto, faz parte do perfil profissional dos docentes agirem com empatia, flexibilidade, humildade e disponibilidade. Inclusive essa postura diante do outro é promissora de engajamento estudantil e extrapola, assim, o domínio do conhecimento do conteúdo e as especificidades científicas de cada profissional, caracterizando-se como uma competência básica à docência no ensino superior.

Nessa mesma perspectiva relacional os participantes da pesquisa anunciaram a importância da motivação como uma competência necessária à docência no cenário do Ensino Superior angolano, conforme excertos a seguir: “Além da sua própria motivação o Docente deve possuir a capacidade de criar interesses, incentivo ou motivação aos seus alunos” (P6); “Sem um chefe por cima dele, o docente precisa motivar-se. Um segredo para alcançar a automotivação é definir e avaliar constantemente os objectivos que pre-

cisa alcançar” (P22); e “O professor precisa ‘dar cor ao texto’, isto é, o docente precisa apresentar seu conteúdo de forma criativa de modo a despertar o interesse dos alunos” (P45).

Conforme observado, a competência motivacional refere-se aos aspectos intrínsecos (intrapessoais) e sociais (interpessoais). Os aspectos intrínsecos, mais reforçados pelos entrevistados envolvem a satisfação com a profissão, os interesses, os valores, a capacidade de autoavaliação, o comprometimento e o engajamento com a docência. Os aspectos sociais ou extrínsecos vinculam-se aos mecanismos de incentivo externos, tanto os que afetam o docente, como o regime de trabalho e reconhecimento, quanto sua capacidade de incentivar, de criar condições para a automotivação dos estudantes. Neste sentido, a satisfação e a confiança do docente podem manifestar-se como incremento à motivação, ao desempenho e engajamento do estudante.

Com relação às possibilidades para o desenvolvimento das competências para a docência, as mais citadas foram: realização de cursos, atualizações, experiências compartilhadas e atividades de investigação, seguidas por políticas de formação, críticas e autossuperação, eventos científicos, leituras e novas tecnologias. Acerca disso:

[...] o desenrolamento de competência docente, pode ter dupla vinculação ou responsabilidade: de um lado, a instituição poderá pensar num programa de formação contínua em função das necessidades de cada docente e por outro, é de responsabilidade do próprio docente que, compreendendo suas dificuldades e debilidade de formação, pode desafiar-se a cumprir alguns programas de formação contínua, ou seja em linhas gerais, o fundamental é que haja consciência das necessidades formativas e das necessidades que o docente tem de aprimorar suas competências e que, por meio disso, encontre mecanismos para o desenvolvimento (D3, informação verbal).

O desenvolvimento das competências passa necessariamente, em primeiro lugar, por um processo de aprendizado do próprio docente. Segundo, por um processo de treinamento, exercitando. E, terceiro, por um processo de avaliação do estudante, isto é, uma prática permanente na interação com o próprio estudante (D9, informação verbal).

E também:

“Frequentar e participar de seminários de conhecimentos centrados no material que lecionamos e não só! A cultura geral é muito importante, os refrescamentos, os debates entre colegas também são muito necessários (D22, informação verbal).

Percebe-se a necessidade de engajamento e de compromisso, tanto pessoal quanto institucional, pautado pelas demandas emergentes da atividade docente, isto é, os dilemas e os desafios decorrentes das singularidades percebidas pelos docentes e pela ótica da instituição precisam ser colocados em interação para prover estratégias para o desenvolvimento das competências. Essas, por serem emergentes da ação, precisam ser tratadas de forma diferenciada, pois alguns docentes podem ser iniciantes, outros experientes; alguns com demandas de desenvolvimento de habilidades de investigação, outros de apoio didático.

Por isso, é de suma importância discutir, de forma propositiva e coletiva, a política institucional de formação docente, incluindo a dimensão da formação dos formadores. Esta política pode ser uma estratégia integradora do Plano de Desenvolvimento Institucional, do Projeto Pedagógico Institucional, do Projeto Pedagógico dos cursos de graduação e de pós-graduação, capaz de transformar os tempos e espaços institucionais em lugares intersubjetivos de formação (Borges; Tauchen, 2017, p. 286).

Destaca-se, também, “a responsabilidade do próprio docente” (D3), muito associada à formação pós-graduada de mestrado e doutorado que, em grande parte, é buscada fora do país, em virtude

das oportunidades ainda limitadas em Angola. Filho (2020, p. 56) explica que:

[...] de um modo geral, o corpo docente universitário em Angola é ainda insuficiente pela demanda de estudantes e instituições de ensino e pouco diferenciado. Na sua maioria, quer instituições públicas, quer privadas possuem o grau acadêmico de Licenciado e um número muito reduzido de Mestres e Doutores em dedicação integral. Uma das razões pode ser o número reduzido de cursos de Mestrado e, sobretudo, de Doutorado em Angola. Até recentemente, só era possível obter o grau de Doutor no exterior do país, geralmente em universidades europeias e latino-americanas.

Por outro lado, as oportunidades formativas são vislumbradas a partir das interações com o outro, por meio de atividades compartilhadas, discussões e trocas de experiências. Conforme expressam Borges e Tauchen (2017, p. 286), é necessário:

[...] construir lugares de reconhecimento do outro, na legitimidade dos significados de quem o ocupa, pois os lugares são preenchidos por subjetividades, que se constituem e são constituídas nos movimentos dos tempos, das culturas e das experiências intersubjetivas de compreensão.

Diante dessa perspectiva cabe realçar que o professor veio construindo o conhecimento com o qual trabalha em correspondência com as mudanças contínuas do nível de ensino. Sendo assim, face as percepções dos docentes sobre as competências demandadas por esta atividade, considera-se que o profissional do Ensino Superior no contexto angolano precisa:

1. Ter formação didática e pedagógica que possibilite domínio na área de conhecimentos em função de satisfazer as exigências do processo de ensino-aprendizagem;
2. Ser consequente com o processo investigativo para contribuir com projetos de investigação e comunitários, livros

- didáticos, científicos e artigos na socialização dos novos meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimentos para o desenvolvimento do país;
3. Transitar pela gestão do ensino/formação, aos níveis internos e externos, da extensão, da investigação, da cooperação interinstitucional, das políticas institucionais e da qualidade institucional;
 4. Priorizar e tomar decisões bem fundamentadas perante as situações de respeito à legalidade e cumprimento das leis e outras disposições, em função do controle das tarefas.

Assim compreendida, a formação voltada para o desenvolvimento de competências situa-se no quadro da reprofissionalização docente, uma vez que a docência requer a apropriação de um conjunto de conhecimentos e de habilidades de múltiplas áreas, e não apenas dos conteúdos da formação inicial. Essa formação, envolvendo a dimensão auto (de si), hetero (da instituição) e eco (das interações sociais), pode ser mobilizada ou desencadeada por ações que potencializem a problematização de “situações significativas da docência, criando condições para problematizarem-se, para autorregular-se, compreendendo os fundamentos das ações, suas dificuldades e suas possibilidades” (Borges; Tauchen, 2017, p. 287). Por meio das interações das experiências docentes, a instituição, que é o espaço da docência, pode se transformar em um lugar e território aprendente não só dos estudantes, mas também dos sujeitos formadores.

Considerações finais

As sete competências necessárias à docência no Ensino Superior em Angola, destacadas pelos entrevistados, podem ser vislum-

bradas por meio de dois eixos inter-relacionados: as competências didáticas básicas, como didática-técnica, motivacional, comunicativa e contextual; e as competências didáticas transversais, como científica, investigativa, pessoal e interpessoal. No primeiro eixo evidenciam-se entendimentos de que o ensino de qualidade é aquele que ultrapassa as práticas de ensino tradicional. Por isso, mostrou-se presente nas entrevistas a atenção e o compromisso com o estudante como coautor do processo didático. No segundo bloco destacaram-se a importância formativa das interações sociais em múltiplos espaços e pares, bem como a capacidade de apropriar-se de conhecimentos e de habilidades, bem como produzi-los, retroalimentando a atualização dos conhecimentos profissionais e contextuais.

As emergências da pesquisa possibilitam cogitar alguns subsídios para o desenvolvimento de propostas de formação permanente, em Angola, convergentes com as percepções dos docentes sobre o desenvolvimento das competências: a) institucionalização de projeto ou programa de formação permanente dos docentes informados por processos de avaliação diagnóstica vinculada à autoavaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional; b) plano de capacitação docente apoiado quer pela instituição, quer pelas instâncias de financiamento, articulando as demandas individuais aos planos de desenvolvimento institucional; c) necessidade de levantamento das competências básicas e transversais do docente para o planejamento de processos formativos pautados pelas interações entre os pares e de socialização de experiências exitosas contextuais; d) vislumbrar, a partir das funções previstas no Estatuto da Carreira Docente (Angola, 2018) para cada categoria, o conjunto de competências necessárias à função, bem como as possibilidades de desenvolvimento, de apoio e de assessoria institucional.

Por fim, há saberes constitutivos próprios da docência no Ensino Superior que caracterizam tanto a organização quanto o desenvolvimento do trabalho docente. Assim, as competências que emergiram como necessárias nesta pesquisa ancoram-se e reforçam o caráter pedagógico da docência, independente da especialidade, nas diferentes áreas do conhecimento em que os entrevistados atuam. Ou seja, esses profissionais se identificam como formadores e isso é muito importante, pois demarca a atitude educativa do exercício docente no Ensino Superior em Angola. No entanto, as ações de investigação ainda se mostram menos relevantes e, a par disso, é pertinente compreender por meio da formação em articulação com os próprios espaços institucionais educativos a multidimensionalidade da docência no Ensino Superior. A atuação do professor neste cenário nutre-se e regenera-se por meio da participação nos diferentes espaços de aprendizagem, ou seja, nas práticas de ensino, nas atividades de organização e gestão e nos processos de investigação e de extensão. Há, portanto, como foi possível evidenciar, competências capazes de produzir pontos de convergência com o desenvolvimento profissional e com o bem-estar pessoal e social dos professores. Contudo, não existe a intenção, aqui, de definir essas sete competências como universais ou replicáveis aos demais contextos, diferente disso, cada país dentro da sua cultura e regulação do trabalho docente é único. Entretanto, o panorama do Ensino Superior em Angola e no mundo sugere caminhos e alternativas para a qualificação da prática pedagógica. Em termos formativos acredita-se que as competências, quando definidas por meio do discurso e da experiência dos próprios professores, ramificam-se em básicas, transversais e contextuais, constituindo-

-se como fontes de conhecimentos significativos para a qualificação dos processos formativos e do trabalho docente no Ensino Superior.

Referências

ANGOLA. *Decreto Presidencial n. 121/20, de 27 de abril de 2020*. Regulamento de Avaliação do Desempenho Docente do Subsistema de Ensino Superior. Disponível em: https://c2a.portais.gov.ao/uploads/25dp_121_20_de_27_de_abril_regime_de_avaliacao_de_desempenho_do_pessoal_docente_do_ensino_superior_231114236323805063a5c_compressed_cc6a7ff7d6.pdf. Acesso em: 01 abr. 2025.

ANGOLA. *Decreto Presidencial n. 191/18, de 08 de agosto de 2018*. Aprova o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior. Luanda: Presidência da República, [2018]. Disponível em: <https://lex.ao/docs/presidente-da-republica/2018/decreto-presidencial-n-o-191-18-de-08-de-agosto/>. Acesso em: 01 abr. 2025.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BORGES, D. S.; TAUCHEN, G. Formação pedagógica dos professores na Educação Superior: experiências e possibilidades. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, Itajaí, v. 17, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/8684>. Acesso em: 25 abr. 2025.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Madrid: AIQUE, 1991.

DELORS, J. *et al.* *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; Unesco, 1996.

FILHO, J. M. C. *O perfil do docente universitário em Angola no século XXI, suas perspectivas e desafios: um estudo exploratório em torno de concepções e de práticas*. 2020. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Évora, Évora, 2020. Disponível em: https://www.iifa.uevora.pt/newsletter/2020/1/formacao_avancada/doutoramentos/O-perfil-do-docente-universitario-em-Angola-no-seculo-XXI-suas-perspetivas-e-desafios-Um-estudo-exploratorio-em-torno-de-concecoes-e-de-praticas. Acesso em: 01 abr. 2025.

CUNHA, M. I. A formação docente na universidade e a ressignificação do senso comum. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 121-133, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YY88sMpFQqKq8gMsd8XwPpR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 abr. 2025.

FÁVERO, A.; TAUCHEN, G. SCHWANTES, L. Da transposição à compreensão didática: sentidos do conhecimento escolar na educação em ciências.

Roteiro, Joaçaba, v. 37, n. 2, p. 325-342, 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v37n02/v37n02a10.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2025.

FORMOSINHO, J. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (org.). *Pedagogia universitária: caminhos para formação de professores*. São Paulo: Ed Cortez, 2011. p. 128-155.

LEITE, M. S. *Recontextualização e transposição didática: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard*. Araraquara: Junqueira & Martin, 2007.

MENDES, M. C. B. R.; MANUEL, T. A carreira docente do Ensino Superior em Angola: provimento e avaliação do desempenho. *Pesquisa e Ensino*, Barreiras, v. 1, p. 1-27, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339938042_A_carreira_docente_do_Ensino_Superior_em_Angola_provimento_e_avaliacao_do_desempenho. Acesso em: 01 abr. 2025.

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

PERRENOUD, P. *10 Novas competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Porto Alegre: Penso, 2013.

VERRET, M. *Le temps des études*. Lille: Atelier de Reproduction des Thèses, 1975.

SACRISTÁN, J. G. et al. *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011.

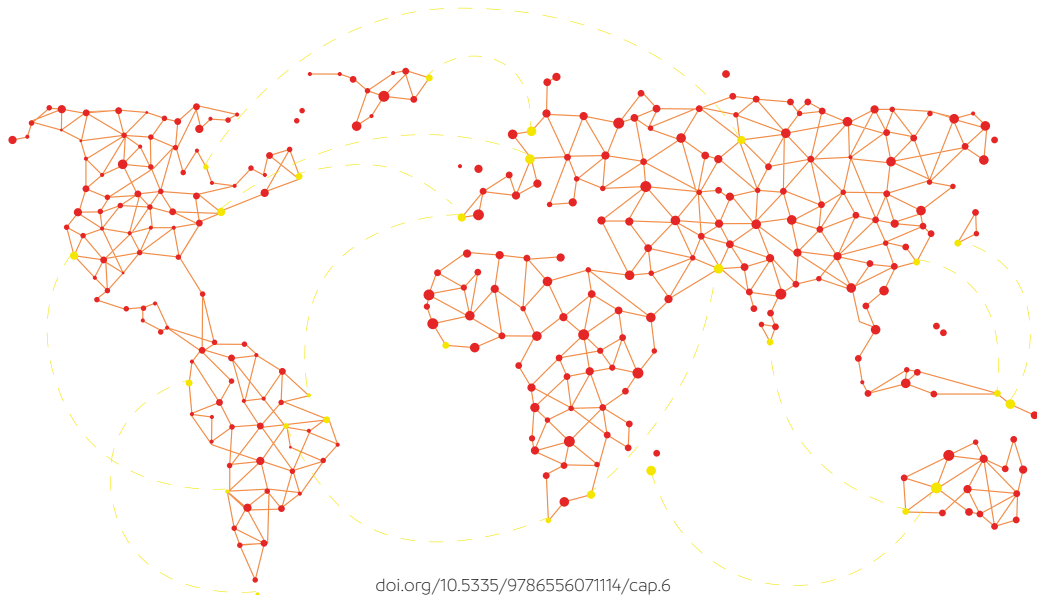
SANTOMÉ, J. T. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, J. G. et al. *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011.

SILVA, E. A. *Gestão do ensino superior em Angola: realidades, tendências e desafios rumo à qualidade*. Luanda: Mayamba Editora, 2016.

THURLER, M. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, P. (org.). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002. p. 89-111.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, M. *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. 2. ed. Madrid: Narcea, 2006.



A abordagem sobre as mudanças climáticas no ensino superior em Moçambique-África: uma perspectiva metodológica de ensino interdisciplinar¹

Abdul Luís Hassane | Nina Simone Vilaverde Maura | Marcos André Braz Vaz

Introdução

As universidades e instituições de ensino superior desempenham um papel essencial na divulgação do conhecimento sobre sustentabilidade e mudanças climáticas (MC), além de seus limites físicos. Elas são fundamentais na construção de

¹ Este artigo representa um segmento da pesquisa de Doutorado em Geografia (Áreas de Concentração: Ambiente, Ensino e Território/UFRGS), Intitulada “Gestão e planejamento urbano ambiental frente às inundações e mudanças climáticas na cidade Beira, em Moçambique-África.”; de Abdul Luis Hassane; Financiada pela CAPES.

uma consciência global sobre a relevância dessas questões, incentivando a participação ativa da sociedade na busca de soluções para os desafios climáticos (Oliveira N.; Oliveira F.; Carvalho, 2021; Cardoso; Dos Santos; Ávila, 2024). As MC são temas centrais dos debates globais e abordados no mundo científico na busca de soluções sustentáveis para a humanidade.

Segundo o Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima (IPCC, 2023), as MC referem-se a alterações no clima que podem ser direta ou indiretamente atribuídas à atividade humana. Essas atividades alteram a composição global da atmosfera e somam-se à variabilidade natural do clima. Dados do Plano Brasileiro de Mudanças Climáticas (PBMC, 2016) mostram um aumento significativo das temperaturas nos últimos cem anos, coincidindo com o grande desenvolvimento industrial baseado em combustíveis fósseis, desmatamento e geração de resíduos sólidos urbanos. Esse aumento da concentração de gases poluentes na atmosfera contribui para a amplificação do aquecimento global (Barry; Chorley, 2013; IPCC, 2023).

A temperatura global, o nível do mar e a acidificação dos oceanos vêm afetando seriamente as zonas costeiras e países de baixa altitude, incluindo muitos países menos desenvolvidos (Hamlington *et al.*, 2020; Trisos *et al.*, 2022). Esses países são mais vulneráveis às MC, resultando em impactos ambientais, sociais e econômicos. Pesquisas revelaram que a África Austral pode estar perdendo suas atrações turísticas devido à perda de biodiversidade, à degradação das zonas costeiras urbanas e às perdas do patrimônio histórico e cultural causadas pelas MC.

No entanto, poucos estudos educacionais sobre MC foram realizados para entender melhor as atitudes e os níveis de informação

dos cidadãos, especialmente em países em desenvolvimento (Simpson; Andrews; Matthias, 2021). Moçambique, localizado na costa oriental da África Austral, é uma região vulnerável a eventos extremos derivados das MC, incluindo secas, inundações e ciclones tropicais, que afetam diversos setores (Moçambique, 2005; IPCC, 2023).

consequências incluem perda de vidas humanas, culturas agrícolas, animais domésticos e fauna selvagem, destruição de infraestruturas sociais e econômicas, além de contaminação do solo e da água, resultando em doenças de veiculação hídrica. Medidas urgentes precisam ser tomadas imediatamente, pois quanto mais tempo a sociedade demorar para reagir e implementar soluções, mais complexo e custoso será lidar com as questões climáticas. No contexto educacional, a compreensão das mudanças climáticas é essencial para capacitar os estudantes a identificarem e analisarem os impactos humanos sobre o meio ambiente, buscando soluções ambientalmente sustentáveis (Oliveira; De Souza, 2020).

Por isso, a Unesco promove a educação para o desenvolvimento sustentável como a melhor abordagem para tratar dessas questões de MC (Selby; Kagawa, 2014). Integrar a educação sobre MC à educação para o desenvolvimento sustentável é crucial na busca por soluções para os problemas socioambientais. A educação sobre MC exige que os alunos analisem criticamente pressupostos, perspectivas e visões de mundo, tanto suas quanto de outros, e prepará-los para lidar com a incerteza e a complexidade intrínsecas ao tema. É essencial a formulação de políticas pedagógicas interdisciplinares e a implementação de ações eficazes em nível local, nacional, regional e internacional (Reimers, 2020; Cardoso; Dos Santos; Ávila, 2024). A inclusão da temática de MC de forma interdisciplinar nos cursos de graduação no ensino superior é um

dos maiores desafios enfrentados pelas universidades moçambicanas (Dias, 2020; Cossa; Buque; Premugy, 2019; Cambrão, 2024).

A necessidade de uma educação eficaz que responda às demandas sociais, econômicas e ambientais intensifica o desafio de preparar os estudantes para os desafios contemporâneos. Portanto, é essencial uma abordagem interdisciplinar que integre diversas áreas do conhecimento de maneira coesa. A inclusão da temática das MC na formação acadêmica das universidades, de forma interdisciplinar, conecta diferentes áreas do conhecimento, gerando conhecimentos que promovem a conservação, preservação e sustentabilidade do meio ambiente (Jacobi, 2014; Paiva *et al.*, 2017; Mesquita; Flores; Lima, 2018; Leiva *et al.*, 2022; Cardoso; Dos Santos; Ávila, 2024). A educação no ensino superior pode auxiliar na promoção de práticas para enfrentar as MC por meio dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvendo competências para prevenir os impactos negativos associados às MC (Clein, 2022; Unesco, 2016; Oliveira N.; Oliveira F.; Carvalho, 2021).

Interdisciplinaridade nos CPPES é sugerida como uma alternativa metodológica para superar o ensino fragmentado. Essa abordagem potencializa um maior significado aos conteúdos, contribuindo para uma formação mais holística e eficaz (Reimers, 2020; Júnior; Bispo; Pontes, 2022; Cardoso; Dos Santos; Ávila, 2024). Diante dessa problemática, propõe-se refletir sobre uma questão pertinente à pesquisa: *Que estratégias podem ser usadas no ensino superior em Moçambique para promover a educação climática?*

Assim, a relevância do tema se dá tanto no campo científico atual quanto no social, econômico, político, tecnológico, educacional e ambiental, sendo imprescindível contribuir para o desenvolvimento sustentável frente às MC. Nesse contexto, surge a pesqui-

sa, liderada por um geógrafo, cidadão preocupado com o bem-estar ambiental na sociedade e atuante no ensino superior. Este artigo visa analisar a abordagem, valorização e inclusão da temática das MC nos cursos de graduação nos CPPES em universidades moçambicanas, utilizando uma metodologia de ensino interdisciplinar.

Metodologia e operacionalização da pesquisa

Para a metodologia da pesquisa, o estudo recorreu à revisão bibliográfica. Na operacionalização do estudo, foi adotada uma abordagem qualitativa. Conforme Minayo (2003), a pesquisa qualitativa possui um caráter exploratório, pois estimula o entrevistado a refletir e a se expressar sobre o tema em questão. Desta forma, foram aplicados questionários a 60 professores universitários com nível de doutor e mestre², especialistas nas áreas de Educação em Desenvolvimento Curricular (EDC) e Educação em Desenvolvimento do Meio Ambiente (EDMA). Estes professores pertencem a seis universidades públicas situadas nas regiões Sul, Centro e Norte de Moçambique, conforme apresentado na Tabela 1.

² Todos os professores que participaram da pesquisa tinham mais de 10 anos de experiência universitária, garantindo um alto nível de conhecimento e expertise. A presença de mestres e doutores na pesquisa é justificada por suas distintas contribuições no ambiente acadêmico. Enquanto professores doutores geralmente conduzem pesquisas avançadas e inovadoras, contribuindo para o desenvolvimento e disseminação de novos conhecimentos, os mestres são reconhecidos por sua capacidade de integrar teorias e práticas educacionais em contextos variados, proporcionando uma educação de alta qualidade e relevância.

Tabela 1 – Seleção de amostras e universidades selecionadas para a pesquisa³

Nº	Universidades Selecionadas	Região do País	Amostras	Total
1.	Universidade Pedagógico de Maputo (UPM)	Sul	10	20
2.	Universidade Save (UniSave)		10	
3.	Universidade Licungo (UniLicungo)	Centro	10	20
4.	Universidade Zambeze (UniZambeze)		10	
5.	Universidade Rovuma (UniRovuma)	Norte	10	20
6.	Universidade Lúrio (UniLurio)		10	
Total de amostras			60	60

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

A seleção dos professores universitários e especialistas dessas áreas foi justificada pela necessidade de captar perspectivas e conhecimentos de profissionais diretamente envolvidos no desenvolvimento curricular e questões ambientais. Especialistas em EDC e EDMA desempenham um papel vital na integração de práticas sustentáveis e na promoção da conscientização ambiental entre os estudantes, influenciando políticas educacionais e práticas pedagógicas.

A pesquisa iniciou-se em março de 2023 e foi concluída em março de 2024, sendo realizada de forma cooperativa, respeitando rigorosos padrões éticos. Todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa e sua participação foi totalmente voluntária, com garantia de anonimato e confidencialidade das respostas. Para a coleta dos dados, foi utilizado um questionário com questões fechadas em forma binária (“Não” ou “Sim”), conforme Marques e Ribeiro (2020), que destacam que tais questões

³ Dentre essa amostra da pesquisa, 40 professores (equivalente a 66.67%) possuíam título de doutor e 20 professores (equivalente a 33.33%) possuíam título de mestre. A amostra é significativa porque reflete um alto nível de qualificação acadêmica e experiência.

fornece dados claros e objetivos, facilitando a análise qualitativa e assegurando uma interpretação uniforme dos dados coletados.

Esse formato foi fundamental para pesquisas onde se busca entender a prevalência de certas opiniões entre os respondentes com clareza e objetividade. Assim, as questões formuladas foram codificadas como Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7 e Q8, conforme apresentado no Quadro 1. O questionário permitiu ao pesquisador fazer uma apreciação das respostas e analisá-las posteriormente. Portanto, o questionário estabeleceu, com critérios rigorosos, as questões mais importantes a serem propostas, de acordo com os objetivos da pesquisa.

Quadro 1 – Respostas das questões de SIM ou NÃO feitas aos professores das áreas de EDC e EDMA

Questões		Sim	Não
Q1	Já participou de uma revisão curricular dos cursos de sua universidade?	56	4
Q2	Os currículos pedagógicos de sua universidade estão integrados os aspectos da interdisciplinaridade?	55	5
Q3	Tem informação sobre as mudanças climáticas e os seus efeitos ao meio ambiente?	60	0
Q4	Nos currículos pedagógicos de sua universidade estão inseridos os conteúdos ligados às mudanças climáticas ou meio ambiente de forma interdisciplinar?	11	49
Q5	Você acredita que a inclusão da temática das mudanças climáticas nos Currículos Pedagógicos do Ensino Superior de forma interdisciplinar pode contribuir para boas práticas e sustentabilidade ambiental?	60	0
Q6	Você acha importante e pertinente que os conteúdos sobre mudanças climáticas sejam discutidos em diferentes cursos que são ministrados na sua Universidade?	60	0
Q7	Você concorda que os conteúdos sobre mudanças climáticas são fundamentais na formação dos estudantes do Ensino Superior?	60	0
Q8	Há na sua universidade grupo ou equipe de pesquisa que promove algum evento sobre ação climática?	2	58

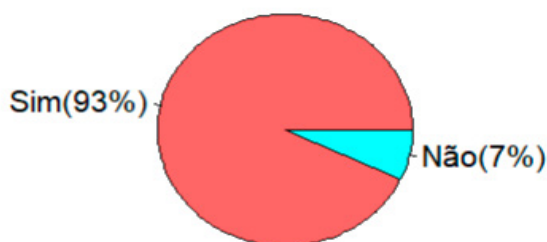
Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Resultados e discussão

Os resultados da pesquisa ajudam a entender a abordagem das mudanças climáticas no ensino superior a partir de uma metodologia interdisciplinar. A análise foi baseada nas respostas de professores especialistas em EDC e EDMA das seis universidades públicas moçambicanas. As questões abordadas pela pesquisa são acompanhadas pelos gráficos correspondentes às respostas (Gráficos 1 a 8). Cada uma das oito questões foi codificada como Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7 e Q8, e as respostas de cada uma foram agrupadas e analisadas detalhadamente. Além disso, foi realizada uma discussão sobre as respostas, com cruzamentos teóricos baseados em autores que discutem a temática. No Gráfico 1 e 2, são apresentadas as respostas dos professores das áreas de EDC e EDMA para a primeira pergunta do questionário.

Gráfico 1 – Respostas dos professores das áreas de EDC e EDMA para a primeira pergunta do questionário

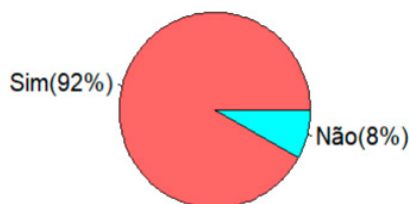
Q1: Já participou de uma revisão curricular dos cursos de sua universidade?



Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Gráfico 2 – Respostas dos professores das áreas de EDC e EDMA para a segunda pergunta do questionário

Q2: Os currículos pedagógicos de sua universidade estão integrados os aspectos da interdisciplinaridade?



Fonte: elaborado pelos autores (2025).

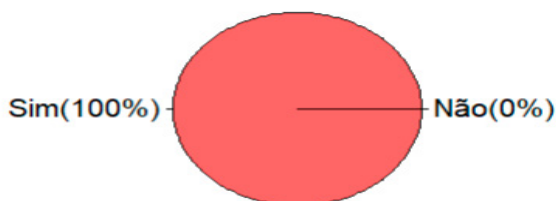
Quando a questão (Q1) foi levantada, a maioria dos questionados (93,3%) já havia participado de uma revisão curricular (RC) dos cursos em suas universidades. No universo pesquisado de 60 professores, apenas quatro nunca participaram de uma revisão curricular no ensino superior. Segundo Mesquita, Flores e Lima (2018), a integração dos professores nesses processos potencializa a aprendizagem dos alunos, contribuindo para a busca de soluções para problemas locais ou regionais e dinamizando a inovação curricular. Essa colaboração permite comparar cursos de diferentes instituições e disseminar práticas de inovação curricular, além de favorecer a criação de redes de conhecimento e parcerias para projetos conjuntos de pesquisa e desenvolvimento.

Quando a questão (Q2) foi abordada, a maioria dos professores (91,7%) concorda que os currículos pedagógicos estão integrados com aspectos da interdisciplinaridade, com apenas cinco discordâncias. Favarão e Araújo (2004), Peleias *et al.* (2011) e Paiva *et al.* (2017) argumentam que a interdisciplinaridade nos currículos representa uma nova abordagem metodológica de diálogo entre

diferentes disciplinas, resultando em intercâmbio e reciprocidade entre as áreas do saber. Penof, Leonardo e Farina (2020) e Júnior, Bispo e Pontes (2022) sintetizam que a interdisciplinaridade permite a união de diferentes áreas do conhecimento para o desenvolvimento de objetivos comuns, explorando o conhecimento de forma dinâmica e contribuindo para a resolução de problemas atuais. No Gráfico 3 e 4, são apresentadas as respostas dos professores das áreas de EDC e EDMA para a primeira pergunta do questionário.

Gráfico 3 – Respostas dos professores das áreas de EDC e EDMA para a terceira pergunta do questionário

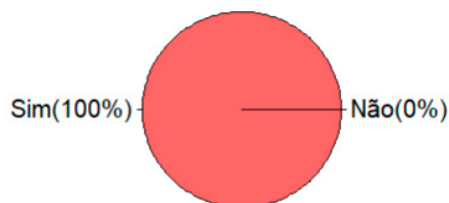
Q3: Tem informação sobre as mudanças climáticas e os seus efeitos ao meio ambiente?



Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Gráfico 4 – Respostas dos professores das áreas de EDC e EDMA a quarta pergunta do questionário

Q7: Você concorda que os conteúdos sobre mudanças climáticas são fundamentais na formação dos estudantes do Ensino Superior?



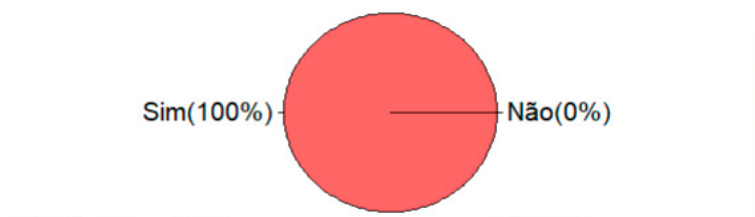
Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Quando a questão (Q3) foi levantada, todos os 60 pesquisados (100%) afirmam ter informações sobre as mudanças climáticas (MC) e seus efeitos no meio ambiente. Isso demonstra que os entrevistados possuem conhecimento sobre os resultados e consequências das MC. As universidades são centros de debates, onde docentes, pesquisadores e alunos discutem políticas públicas e estratégias de mitigação, sensibilizando a sociedade sobre a urgência de ações frente às MC (Leiva *et al.*, 2022; Cardoso; Dos Santos; Ávila, 2024). Esse intercâmbio de ideias é essencial para a formulação de políticas públicas e ações ambientais sustentáveis.

Sobre a questão (Q4), apenas onze entrevistados (18,3%) concordam que os conteúdos ligados às MC de forma interdisciplinar já estão inseridos nos currículos pedagógicos das universidades, enquanto quarenta e nove (81,7%) discordam. Isso indica um grande desafio para a inclusão da temática sobre MC nos currículos de forma interdisciplinar. Jacobi (2014) considera que a inclusão da temática sobre MC nos currículos pedagógicos numa perspectiva interdisciplinar é essencial para gerar conhecimentos pró-ambientais. É fundamental que os currículos do ensino superior possuam abordagem interdisciplinar e transversal, com temáticas atuais que promovam responsabilidade socioambiental e ética ambiental (Oliveira; De Souza, 2020; Reimers, 2020). A abordagem interdisciplinar nos currículos do ensino superior contribui para melhor compreensão e capacidade de lidar com a resiliência climática, envolvendo comunidades locais através de conhecimentos teóricos e práticos assimilados na sala de aula. No Gráfico 5 e 6, são apresentadas as respostas dos professores das áreas de EDC e EDMA para a primeira pergunta do questionário.

Gráfico 5 – Respostas dos professores das áreas de EDC e EDMA para a quinta pergunta do questionário

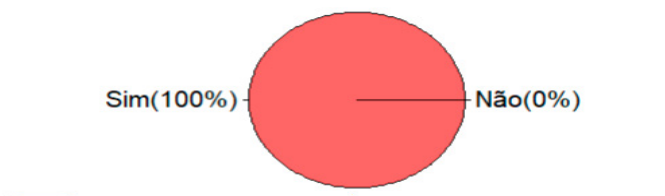
Q7: Você concorda que os conteúdos sobre mudanças climáticas são fundamentais na formação dos estudantes do Ensino Superior?



Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Gráfico 6 – dos professores das áreas de EDC e EDMA para a sexta pergunta do questionário.

Q7: Você concorda que os conteúdos sobre mudanças climáticas são fundamentais na formação dos estudantes do Ensino Superior?



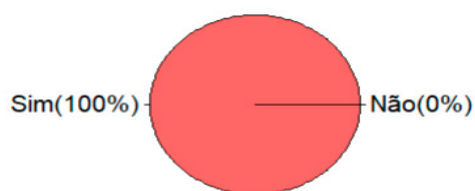
Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Para as questões (Q5) e (Q6), todos os professores das áreas de EDC e EDMA concordam que a inclusão da temática das mudanças climáticas (MC) nos currículos pedagógicos do ensino superior pode contribuir para boas práticas e sustentabilidade ambiental. Os entrevistados consideram importante que os conteúdos sobre mudanças climáticas sejam discutidos em diferentes cursos universitários.

Ferreira *et al.* (2019) e Oliveira N., Oliveira F. e Carvalho (2021) afirmam que essa inclusão pode despertar a atenção dos alunos e incentivar o uso sustentável dos recursos naturais, a conservação e preservação do meio ambiente, estimulando mudanças de atitude em busca da qualidade de vida e respeito à natureza. A abordagem multidisciplinar das MC promove uma visão integrada e holística entre os alunos, facilitando a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento para enfrentar os desafios ambientais. Essa integração é essencial para formar profissionais comprometidos com a sustentabilidade e preparados para lidar com questões complexas que exigem soluções inovadoras e interdisciplinares. No Gráfico 7 e 8, são apresentadas as respostas dos professores das áreas de EDC e EDMA para a primeira pergunta do questionário.

Gráfico 7 – Respostas dos professores das áreas de EDC e EDMA para a sétima pergunta do questionário

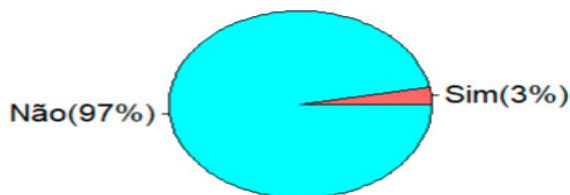
Q7: Você concorda que os conteúdos sobre mudanças climáticas são fundamentais na formação dos estudantes do Ensino Superior?



Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Gráfico 8 – Respostas dos professores das áreas de EDC e EDMA para a oitava pergunta do questionário

Q8: Há na sua universidade grupo ou equipe de pesquisa que promove algum evento sobre ação climática?



Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Quando a questão (Q7) foi levantada, todos os pesquisados (100%) afirmam que os conteúdos sobre mudanças climáticas (MC) são fundamentais na formação dos estudantes do ensino superior. Nesse cenário, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm um papel crucial em incluir nos planos temáticos conteúdos de MC, seja no contexto cultural, socioeconômico, ambiental ou tecnológico, para preparar os futuros profissionais sobre boas práticas em defesa do meio ambiente (Verges; Góis; Senra, 2023; Cardoso; Dos Santos; Ávila, 2024). Além disso, as IES devem apoiar atividades de extensão e extracurriculares que tratem do meio ambiente e das MC como estratégias de disseminação e mitigação da problemática climática.

Quanto à questão (Q8), apenas dois entrevistados (3,0%) confirmaram a existência de grupos ou equipes de pesquisa que promovem eventos sobre ação climática em suas universidades, enquanto cinquenta e oito (97,0%) não confirmaram. Isso mostra que a maioria das universidades pesquisadas não possui grupos ou equipes dedicados a promover eventos sobre ações climáticas. Jacobi (2014) e Xabregas e Brasileiro (2023) consideram que a cria-

ção de grupos e núcleos de pesquisa sobre ações voltadas para as MC nas instituições de ensino superior é essencial para articular diversos atores acadêmicos e científicos. Esses grupos ampliariam os diálogos entre professores, pesquisadores e alunos, prestando apoio a órgãos governamentais na formulação de políticas ambientais e atuando como interlocutores entre a pesquisa científica e a sociedade (Mochizuki; Braya, 2015).

A formação de tais grupos pode promover a integração de conhecimentos de diferentes áreas, incentivando a colaboração interdisciplinar, fundamental para o desenvolvimento de soluções inovadoras e eficientes para os desafios climáticos. Tais esforços também podem ampliar a conscientização e o engajamento da comunidade acadêmica e do público em geral, criando uma rede de apoio e disseminação de boas práticas e ideias sustentáveis que contribuam para a mitigação e adaptação às MC.

Considerações finais

A pesquisa destaca a urgência de incorporar uma abordagem interdisciplinar na educação climática em Moçambique nos currículos de ensino superior. Todos os professores entrevistados concordam que incluir a temática das mudanças climáticas (MC) nos currículos pode promover práticas sustentáveis. No entanto, apenas 3% confirmaram a existência de grupos de pesquisa em suas universidades, evidenciando a necessidade de integrar núcleos de pesquisa interdisciplinares para ações climáticas.

A implementação dessas atividades deve envolver ensino, pesquisa e extensão, conduzidas por professores, pesquisadores e acadêmicos, visando à sustentabilidade e à redução da vulnerabilidade social. A interdisciplinaridade é essencial para fornecer in-

formações sobre as causas, impactos e soluções das MC, além de promover um maior entendimento da variabilidade climática. Compreender essa variabilidade é crucial para prever eventos climáticos extremos e desenvolver estratégias de mitigação e adaptação.

O diálogo entre diversas ciências nos currículos é fundamental para compreender as complexidades dos problemas socioambientais associados às MC. Metodologias interdisciplinares fortalecem a formação de estudantes com mentalidades voltadas para práticas de sustentabilidade. Ensino, pesquisa e extensão garantem a participação das instituições de ensino superior na sociedade, disseminando conhecimento e promovendo maior resiliência e adaptação climática.

As universidades têm um papel crescente nas ações relacionadas às MC, contribuindo com estudos, tecnologias e políticas públicas para a mitigação e adaptação climática. A educação é uma ferramenta fundamental para preparar os cidadãos a enfrentarem os desafios socioambientais das MC. As ações devem ser implementadas de forma colaborativa, envolvendo academia, governo, sociedade civil, comunidades e indivíduos, para promover práticas sustentáveis e políticas eficazes, promovendo resiliência e bem-estar.

Agradecimentos

Os autores expressam gratidão aos professores das universidades de Moçambique que participaram da pesquisa, ao Programa de Pós-graduação em Geografia, ao Instituto de Geociências e ao Grupo de Pesquisa de Geografia Física da UFRGS. Também agradecem à CAPES pelo suporte financeiro e à Universidade Zambeze pela autorização para continuar os estudos de doutoramento.

Referências

- BARRY, R. G.; CHORLEY, R. J. *Atmosfera, tempo e clima*. 9. ed. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Bookman, 2013. 512 p.
- CAMBRÃO, P. Desafios das Instituições de Ensino Superior na Pesquisa, Extensão e Inovação em Tempo de Mudanças Climáticas. *Jornal O País*, Moçambique, 14 abr. 2024. Disponível em: <https://opais.co.mz/desafios-das-instituicoes-de-ensino-superior-na-pesquisa-extensao-e-inovacao-em-tempo-de-mudancas-climaticas/>. Acesso em: 5 maio 2025.
- CARDOSO, A.; DOS SANTOS, M. N.; ÁVILA, L. V. O contexto da educação e mudanças climáticas das instituições de ensino superior: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Visão: Gestão Organizacional*, Caçador, v. 13, n. 1, p. e3421-e3421, 2024. DOI 10.33362/visao.v13i1.3421. Acesso em: 10 jan. 2025
- CLEIN, A. C. R. *Mudanças climáticas: percepções e práticas no ensino de ciências*. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Dois Vizinhos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/31626/1/mudancasclimaticaspercepcoespraticas.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- COSSA, E. F. R.; BUQUE, V. L.; PREMUGY, C. I. C. Desafios de Normação do Ensino Superior em Moçambique e suas Implicações na Qualidade de Ensino. *Comunicação FORGES*, 2019. Disponível em: <https://eventos.aforges.org/wp-content/uploads/sites/63/sites/64/2023/05/10-DESAFIOS-DE-NORMACAO-DO-ENSINO-SUPERIOR-EM-MOCAMBIQUE-E-SUAS-IMPLICACOES-NA-QUALIDADE-DE-ENSINO.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- DIAS, H. N. Desafios da Universidade Moçambicana no Século XXI. *Revista Científica da UEM: Série Ciências da Educação*, v. 1, 17 out. 2020. Disponível em: <http://www.revistacientifica.uem.mz/revista/index.php/edu/article/view/74>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- FAVARÃO, N. R. L.; ARAÚJO, C. da S. A. Importância da interdisciplinaridade no ensino superior. *EDUCERE*, Umuarama, v. 4, n. 2, p. 103-115, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/173>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- FERREIRA, L. da C. *et al.* Educação ambiental e sustentabilidade na prática escolar. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, v. 14, n. 2, p. 201-214, 2019. DOI <https://doi.org/10.34024/revbea.2019.v14.2678>. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2678/1639>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- HAMLINGTON, B. D. *et al.* Understanding of contemporary regional sea-level change and the implications for the future. *Reviews of Geophysics*, v. 58,

n. 3, p. 1-39, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1029/2019RG000672>. Disponível em: <https://agupubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1029/2019RG000672>. Acesso em: 15 abr. 2025.

PAINEL INTERGOVERNAMENTAL SOBRE MUDANÇA DO CLIMA (IPCC). *Mudança do Clima 2023: Relatório Síntese*. [Genebra: IPCC], 2023. 183 p. Disponível em: https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/sirene/publicacoes/relatorios-do-ipcc/arquivos/pdf/copy_of_IPCC_Longer_Report_2023_Portugues.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

JACOBI, P. R. Mudanças climáticas e ensino superior: a combinação entre pesquisa e educação. *Educar em Revista*, Curitiba, edição especial, n. 3, p. 57-72, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38107>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/5JtnTPB8mgdCWmq7F89wLfC/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2025.

JÚNIOR, A. P.; BISPO, C. J. da C.; PONTES, A. N. Interdisciplinaridade no âmbito do ensino superior: da graduação à pós-graduação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 751-767, mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.15644>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15644>. Acesso em: 15 abr. 2025.

LEIVA, B. M. *et al.* Spanish university students' awareness and perception of sustainable development goals and sustainability literacy. *Sustainability*, v. 14, n. 8, p. 1-26, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3390/su14084552>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/14/8/4552>. Acesso em: 15 abr. 2025.

MARQUES, G. T.; RIBEIRO, B. R. O formato das questões de resposta fechada: implicações para a natureza, validade e fiabilidade das medidas. *Análise Psicológica*, v. 38, n. 2, p. 271-288, 2020. DOI 10.14417/ap.1659. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/aps/v38n2/v38n2a10.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

MESQUITA, D.; FLORES, M. A.; LIMA, R. M. Desenvolvimento do currículo no ensino superior: desafios para a docência universitária. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v. 9, n. 25, p. 42-61, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2019.25.338>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2991/299158443003/html/>. Acesso em: 01 mar. 2024.

MOÇAMBIQUE. Ministério para Coordenação da Acção Ambiental (MICOA). Avaliação da vulnerabilidade às mudanças climáticas e estratégias de adaptação. [Maputo: MICOA], 2005. 64 p. Disponível em: https://biblioteca.biofund.org.mz/wp-content/uploads/2019/01/1547552313-Avaliacao_vulnerab_mud_climat_estrateg_adapt.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

MINAYO, M. C. de S. Ciências, técnica e arte: desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-30. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

MOCHIZUKI, Y.; BRAYA, A. Climate change education in the context of education for sustainable development: rationale and principles. *Journal of Education for Sustainable Development*, v. 9, n. 1, p. 4-26, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0973408215569109>. Acesso em: 15 abr. 2025.

OLIVEIRA, K.; DE SOUZA, R. Mudanças climáticas na educação: um levantamento das práticas, ferramentas e tecnologias digitais. WORKSHOP DE COMPUTAÇÃO APLICADA À GESTÃO DO MEIO AMBIENTE E RECURSOS NATURAIS (WCAMA), 11., 2020, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 151-160. ISSN 2595-6124. DOI: <https://doi.org/10.5753/wcama.2020.11029>. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wcama/article/view/11029>. Acesso em: 15 abr. 2025.

OLIVEIRA, N. C. R. de; OLIVEIRA, F. C. S. de; CARVALHO, D. B. de. Educação ambiental e mudanças climáticas: percepção e práticas dos professores em escolas sustentáveis. *SciELO Preprints*, p. 1-23, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2041>. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2041/version/2162>. Acesso em: 15 abr. 2025.

PAIVA, L. O. F. de *et al.* A interdisciplinaridade no ensino superior. *Revista FACISA ON-LINE*, Barra do Garças, v. 6, n. 3, p. 36-55, jul.-dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unicathedral.edu.br/index.php?journal=revistafacisa&page=article&op=view&path%5B%5D=291&path%5B%5D=173>. Acesso em: 15 abr. 2025.

PAINEL BRASILEIRO DE MUDANÇA CLIMÁTICAS (PBMC). *Mudanças climáticas e cidades – Relatório Especial do Painel Brasileiro de Mudanças Climáticas*. [Rio de Janeiro: PBMC; UFRJ], 2016. 116 p. Disponível em: <http://pbmc.coppe.ufrj.br/index.php/pt/publicacoes/relatorios-especiais-pbmc/item/relatorio-especial-mudancas-climaticas-e-cidades>. Acesso em: 15 abr. 2025.

PELEIAS, I. R. *et al.* A interdisciplinaridade no ensino superior: análise da percepção de professores de controladoria em cursos de ciências contábeis na cidade de São Paulo. *Revista Avaliação*, Campinas, Sorocaba, v. 16, n. 3, p. 499-532, nov. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/4d7w6NVNw6VmJg4hwCmqNVH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 abr. 2024.

PENOF, D. G.; LEONARDO, S. B.; FARINA, M. C. Desafios da interdisciplinaridade no ensino superior: o papel do coordenador de curso nos “Projetos e Atividades Especiais – PAES”. *Revista de Administração – Ensino e Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 24-51, jan.-abr. 2020. DOI 10.13058/raep.2020.v21n1.1523. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/1523>. Acesso em: 15 abr. 2025.

REIMERS, F. M. The role of universities building an ecosystem of climate change education. In: REIMERS, F. M. (ed.). *Education and climate change: the role of universities*. Cham: Springer International Publishing, 2020. p. 1-44. DOI: <https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-57927-21>.

Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7711748/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SELBY, D.; KAGAWA, F. *Mudança climática em sala de aula: curso da Unesco para professores secundários (fundamental II e ensino médio) sobre educação em mudança climática e desenvolvimento sustentável (EMCDS)*. Brasília, DF: Unesco, 2014. 374 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219752>. Acesso em: 15 abr. 2025.

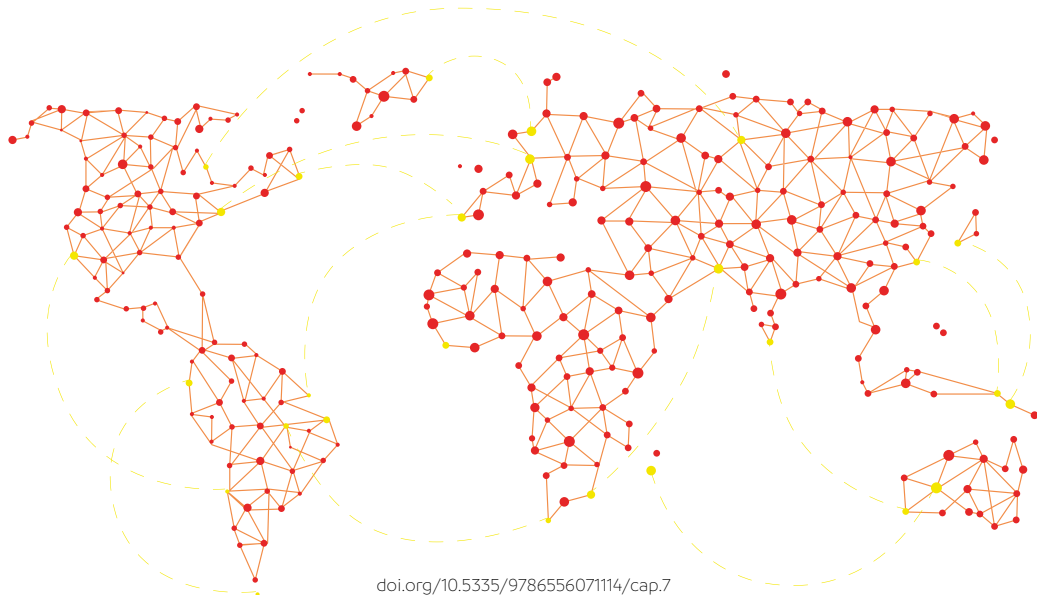
SIMPSON, N. P.; ANDREWS, T. M.; MATTHIAS, K. Climate change literacy in Africa. *Nat. Clim. Chang*, v. 11, p. 937-944, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41558-021-01171->. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41558-021-01171-x>. Acesso em: 15 abr. 2025.

TRISOS, C. *et al.* Africa. In: PÖRTNER, H.-O. *et al.* (ed.). *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009325844.011>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/362269562_Africa. Acesso em: 25 abr. 2025.

UNESCO. *Getting climate ready: a guide for schools on climate action and the whole-school approach*. Paris: Unesco Publishing, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246740/PDF/246740eng.pdf.multi>. Acesso em: 25 abr. 2025.

VERGES, J. V. G.; GÓIS, R. L. dos S.; SENRA, R. E. F. Uma contribuição ao entendimento da educação para as mudanças climáticas. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 10, p. 1-21, jan./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2023.7088>. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/7088>. Acesso em: 25 abr. 2025.

XABREGAS, Q. F.; BRASILEIRO, T. S. A. O desafio das instituições de ensino superior (IES) em implementar as mudanças climáticas na curricularização da extensão. *Periferia*, v. 15, p. 1-21, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2023.7409>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/74098>. Acesso em: 15 abr. 2025.



A interdisciplinaridade como imperativo da integração de mudanças climáticas no currículo do ensino superior em Moçambique

André Camanguira Nguiraze

Introdução

Moçambique, nação localizada na Costa Oriental de África, possui uma área de 799.380 km², dos quais 13.000 km² são de águas interiores, que se estende entre os Rios Rovuma (paralelo 10° 27' S) e Maputo (Paralelo 26° 52' S) e os meridianos 30° 12' e 40° 51' latitude Leste. A maior parte do território de Moçambique localiza-se numa zona intertropical, influenciado pelas monções do Oceano Índico e pela corrente quente do Canal de Moçambique. O clima, de uma maneira geral, é tropical e úmido, com uma estação seca que, no Centro-Norte, varia de quatro a

seis meses, enquanto que no Sul, com clima tropical seco, se prolonga por seis a nove meses (INE, 2019).

Neste caso, o país é especialmente vulnerável às Mudanças Climáticas devido à sua localização geográfica na zona de convergência inter-tropical e a jusante de bacias hidrográficas partilhadas, à sua longa costa e à existência de extensas áreas com altitude abaixo do actual nível das águas do mar. Por outro lado, contribuem para a sua vulnerabilidade e baixa capacidade adaptativa, entre outros factores, a pobreza, os limitados investimentos em tecnologia avançada e a fragilidade das infra-estruturas e serviços sociais com destaque para a saúde e o saneamento.

No país as Mudanças Climáticas manifestam-se através de alterações nos padrões de temperatura e precipitação, do aumento do nível das águas do mar e do tanto em termos de frequência como de intensidade, de eventos climáticos extremos tais como secas, cheias e ciclones tropicais que afectam diferentes regiões do país todos os anos. As consequências incluem a perda de vidas humanas, de culturas agrícolas, de animais domésticos e fauna bravia, a destruição de infra-estruturas sociais e económicas, o aumento da dependência da ajuda internacional, o aumento dos preços dos produtos agrícolas e a deterioração da saúde humana, degradação ambiental e perda de ecossistemas. As Mudanças Climáticas representam, assim, um retrocesso nos esforços do Governo e seus parceiros no combate à pobreza e perseguição dos Objectivo do milénio (Moçambique, 2012).

Em Moçambique foi promulgada a nova Lei do Ensino Superior em 2009, instrumento legal que suporta todo o processo estrutural de mudança e ajustamento do Ensino Superior em Moçambique em relação à região e ao mundo, em geral. Este ambiente criou

condições para que a Reforma Académica se concretizasse a nível das políticas governamentais e em consonância com as actividades em curso das reformas curricular.

Mesmo que se parasse agora de emitir GEE¹ ao nível global, é reconhecido que um aumento da temperatura mínimo de 2,0°C em 2100 face às normais climáticas de 1960-1989 é já inevitável. Cenários climáticos desenvolvidos para Moçambique, aquando da preparação da Primeira Comunicação Nacional (PCN), indicam que até 2075 poderá registar-se um aumento da temperatura média do ar entre 1,8°C a 3,2°C, redução da precipitação entre 2% a 9%, aumento da radiação solar entre 2% a 3% e aumento da evapotranspiração entre 9% a 13%, (INGC, 2009). Sendo Moçambique um país menos desenvolvido manifesta uma vulnerabilidade acrescida por ter menor capacidade adaptativa, seus sectores de actividade económica e populações estarem grandemente dependentes do sistema natural e por estarem também expostos ao risco dos eventos climáticos devido à sua localização geográfica.

Partimos deste pressuposto que nos últimos anos, o sistema educativo moçambicano tem vindo a introduzir reformas importantes nos vários subsistemas de ensino. Assim, em 2009 foi promulgada a então nova Lei do Ensino Superior em Moçambique (Lei nº 27/2009, de 29 de setembro) instrumento legal que suporta todo o processo estrutural de mudança e ajustamento do Ensino Superior que se enquadra tanto no contexto nacional, como internacional. Na sequência da aprovação da Lei, em 2010, as IES do país aprova, subsequentemente o Quadro Curricular para a Graduação (QCG), que constitui um guião rígido para a uniformização, elaboração e apresentação dos currículos (Moçambique, 2009).

¹ Gases de Efeitos Estufa.

Neste contexto, o Decreto nº 63/2007 de 31 de dezembro salienta que, “com crescente expansão a nível nacional, regional e internacional há necessidade de harmonização do ensino superior” (Moçambique, 2007, p. 10).

No entanto, a problemática que se levanta nesta pesquisa resulta dos processos de avaliação dos cursos de licenciatura como parte da implementação do sistema de garantia de qualidade académica no país, que detectou-se pontos fracos² nos processos de ensino e aprendizagem, alguns deles derivados do QCG em vigor, como no caso da estrutura rígida dos cursos, permitindo como regra uma elevada percentagem de UC nucleares associada a um número de horas nominais elevado o que dificulta adaptação a uma abordagem nos planos curricular pedagógicos dos cursos de empoderamento para um desenvolvimento resiliente ao clima e redução de riscos. E ainda, acresce-se das fracas oportunidades de integração dos estudantes de licenciatura em actividades de iniciação à investigação e de engajamento dos estudantes com as comunidades e sociedade.

Portanto, o presente trabalho analisa a necessidade de interdisciplinaridade como resposta da integração de mudanças climáticas nos Planos Curriculares Pedagógicos nos cursos de licenciatura, que combine meios de subsistência e estratégias de redução de riscos de desastres com a construção de capacidade de adaptação e endereçar as causas subjacentes da vulnerabilidade, as quais são informadas pelo conhecimento do clima e da compreensão do risco e incerteza, o que evidenciaria uma mudança de paradigmas no país, no enfoque socioambiental. De acordo com a Colectânea de

² Relatório Global de Auto - Avaliação dos Cursos de Licenciatura (Gabinete para a Qualidade Académica, 2014).

legislação do ensino superior (Moçambique, 2012), as IES gozam de uma autonomia na configuração do seu currículo, autonomia administrativa, financeira, patrimonial e científico-pedagógico, seguindo os padrões nacionais num contexto em que, o Quadro Curricular Geral (QCG) elaborado a partir da nova lei em vigor em Moçambique – Lei nº 1/2023 de 17 de março, Lei do Ensino superior, adopta o modelo de ensino centrado no estudante.

Metodologia

Em termos metodológicos, o primeiro passo, na definição das demandas da inserção da resposta combinada de meios de subsistência e estratégias de redução de riscos de desastres foi à elaboração de uma agenda de trabalhos que consistia na consulta dos eixos de formação dos cursos leccionados no país, no concernente aos eixos de formação específica; de formação prática, composto pelas disciplinas de Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso, e ao eixo de formação transversal composto pelas disciplinas de Empreendedorismo e de Ética e deontologia Profissional. De acordo com a Universidade Eduardo Mondlane (UEM, 2014), nos dois documentos³ apontam estrutura rígida dos cursos, permitindo como regra uma elevada percentagem de UC nucleares associada a um número de horas nominais elevado, que dificulta a mobilidade e a implementação do sistema de acumulação de créditos académicos e não cria oportunidades de aprendizagem mais amplas, nem actividades extra-curriculares.

³ 1) a avaliação do Plano Estratégico de 2008-2014 como preparação para a elaboração do Plano Estratégico 2015-2025 e 2) a auto-avaliação de 19 cursos de licenciatura.

Na abordagem de Giddens (2010), as mudanças climáticas demandam uma ação contundente, contínua e multissetorial na qual o Estado seja o grande motivador e assegurador, no sentido de viabilizar e estimular os setores da sociedade mais atuantes. Visto que os perigos representados pelo aquecimento global não são palpáveis, imediatos ou visíveis no decorrer da vida cotidiana, os avanços têm sido muito lentos, associados com um quadro global que demanda grandes transformações, e no qual as mudanças climáticas estão deixando de ser uma preocupação fundamentalmente ecológica ou ambiental e passam a ser um fator decisivo do próprio cálculo dos mais importantes atores econômicos globais.

Em seguida, após a sistematização das demandas, deve-se realizar o pensamento integrado, inter-relacionado, contextualizado e global. Para isso, é preciso adotar (Nguiraze, 2022), os procedimentos técnico-metodológicos a operar uma dialógica nos Planos Curriculares Pedagógicas, de forma a desenvolver as habilidades, convivência e competências nas comunidades locais.

Mudanças climáticas *versus* Necessidade de ruptura com a compartimentação do conhecimento

Neste contexto, a busca de respostas na interdisciplinaridade deve-se à constatação de que os problemas que afetam e mantêm a vida no nosso planeta são de natureza global e de que suas causas não podem restringir-se apenas aos fatores estritamente biológicos: pois revelam dimensões políticas, econômicas, institucionais, sociais e culturais. Na visão de Santos (2007) complexidade dos eventos e a necessidade de diálogo entre ciência, gestores

e sociedade, chama atenção à prevalência de uma racionalidade cognitivo-instrumental que tem agravado a situação ambiental do planeta, mantendo uma relação abissal tanto quanto às desigualdades materiais como no que concerne à diversidade de saberes, muitos dos quais, embora marginalizados, apresentam-se com elevado poder de aplicação para os desdobramentos locais oriundos de processos globais.

O desafio da interdisciplinaridade implica num processo de conhecimento que busca estabelecer cortes transversais na compreensão e explicação do contexto da pesquisa. Portanto,

[...] busca-se a interação entre disciplinas, superando-se a compartimentação científica provocada pela excessiva especialização. Enquanto combinação de várias áreas de conhecimento, a interdisciplinaridade pressupõe o desenvolvimento de metodologias interativas, configurando a abrangência de enfoque (Jacobi, 2014, p. 62).

A preocupação em consolidar uma dinâmica de ensino e pesquisa com base em uma perspectiva interdisciplinar enfatiza a importância dos processos sociais que determinam as formas de apropriação da natureza e suas transformações através da participação social na gestão dos recursos ambientais, levando em conta a dimensão evolutiva no sentido mais amplo, incluindo as conexões entre as diversidades biológica e cultural, assim como as práticas dos diversos atores sociais, bem como o impacto da sua relação com o meio ambiente (Jacobi, 2014).

As mudanças climáticas oferecem uma oportunidade para “fazer o desenvolvimento de forma diferente”. Não é possível continuar as actuais práticas de desenvolvimento sem levar em conta os riscos de mudanças climáticas e os ajustes necessários para reduzir seus impactes. Para o efeito, alterações significativas e siste-

máticas são necessárias para promover estilos de vida e hábitos de consumo mais sustentáveis nas comunidades africanas.

Para tanto, coloca-se o desafio de ruptura com a compartimentação do conhecimento e marginalização da diversidade de saberes, e isto envolve um conjunto de atores do universo educativo em todos os níveis. Abre-se a possibilidade de potencializar outras racionalidades para o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento, da formação e profissionalização docente, de profissionais em geral e da comunidade universitária, fortalecendo conteúdos e conhecimento baseados em valores e práticas sustentáveis, indispensáveis para estimular o interesse, o engajamento e a responsabilização.

O relatório “Estado do Clima em África 2023”, apresentado na 12ª Conferência sobre Alterações Climáticas para o Desenvolvimento em África (CCDA) segundo a Organização Meteorológica Mundial (OMM, 2024) em Abidjan, Costa do Marfim, revela que as alterações climáticas estão a impor um fardo crescente ao continente africano, onde o aumento das temperaturas já ultrapassa ligeiramente a média global. De acordo com a Organização Meteorológica Mundial (OMM, 2024), o continente africano enfrenta encargos e riscos desproporcionados decorrentes de fenómenos e padrões meteorológicos relacionados com as alterações climáticas, que causam crises humanitárias maciças com impactos prejudiciais na agricultura e na segurança alimentar, na educação, na energia, nas infraestruturas, na paz e na segurança, na saúde pública, nos recursos hídricos e no desenvolvimento socioeconómico global. Ainda, o mesmo autor assevera que:

Nos últimos 60 anos, África observou uma tendência de aquecimento que se tornou mais rápida do que a média global. Em 2023, o continente registou ondas de calor mortais, chuvas fortes, inundações, ciclones tropicais e secas prolongadas, com maior destaque os países do Corno de África, da África Austral e do Noroeste de África continuam a enfrentar secas excepcionais de vários anos, enquanto outros registaram eventos extremos de precipitação, resultando em inundações devastadoras (OMM, 2024, p. 2).

No entanto, no continente africano, em geral e em Moçambique em particular, a multiplicação dos problemas ambientais torna imperiosos a inserção deste componente às diversas disciplinas científicas temas para os quais estas não estavam anteriormente preparadas e para cujo enfrentamento são obrigadas a reformular os parâmetros de ensino e pesquisa. Pois, o tema das alterações climáticas está se transformando em algo que supera as dimensões de um problema ambiental. As mais importantes sociedades científicas são cada vez mais unânimes em afirmar que a humanidade tornou-se a principal força de mudança geológica do planeta e a capacidade do planeta para continuar assimilando e atenuando os impactos vindos da pressão humana está dando visíveis sinais de esgotamento.

Na abordagem de Jacobi (2014), os riscos contemporâneos explicitam os limites e as consequências das práticas sociais, trazendo consigo um novo elemento, a “reflexividade”. Para Beck (2008), viver numa sociedade de risco significa que a controlabilidade dos efeitos colaterais e dos perigos produzidos pelas decisões tornou-se problemática, e os saberes podem servir para transformar os riscos imprevisíveis em riscos calculáveis, e a indeterminabilidade do risco no presente se torna, pela primeira vez, fundamental para toda a sociedade. Assim, sem renunciar às especialidades disciplinares,

a noção do meio ambiente recoloca o ser humano no centro das preocupações e dos programas científicos.

Entretanto Jacobi (2014) enaltece que a multiplicação dos problemas ambientais tem imposto às diversas disciplinas científicas temas para os quais estas não estavam anteriormente preparadas e para cujo enfrentamento se demanda reformular os parâmetros de ensino e pesquisa. Sem renunciar às especialidades disciplinares atualmente em vigor, mas certamente contribuindo para sua reformulação e desenvolvimento, a noção dos problemas socioambientais recoloca o ser humano no centro das preocupações e dos programas científicos.

Resultados e análise das pesquisas

Nesta secção, estaremos orientados a análise e discussão dos resultados da pesquisa, na qual estão patentes os resultados obtidos, provenientes da aplicação do instrumento de recolha de dados, neste caso o questionário utilizado pelo autor para concretização dos objectivos traçados.

O trabalho teve como participante **36** docentes e pesquisadores das universidades Pedagógica, Universidade Zambeze, Universidade Lincungo, Universidade Rovuma, Universidade Lúrio, Universidade Save, Universidade Eduardo Mondlane e Instituto Superior de Songo.

A análise de um questionário virtual respondido pelas participantes permitiu compreender a maioria participação do sexo Masculino (86,1%), o que aponta maior número de docentes universitários masculinos comparados com as mulheres (13,9%), isso revelar aspectos que tornam a universidade um meio de reprodu-

ção de diferenças de gênero e ao mesmo tempo as relações de poder que estão presentes em todas as construções e instâncias sociais, inclusive na universidade na África em geral e em Moçambique em particular.

Questionados os participantes se já tinha participado numa revisão curricular dos cursos na instituição que lecciona? Constatamos que 72% dos entrevistados responderam positivamente e apenas 27,8% responderam negativamente. No entanto, ao analisarmos as matrizes da revisão curricular em universidades pesquisadas constatamos a ausência de discussão sobre inclusão da componente interdisciplinaridade e dá se maior realce a análise e avaliação dos conteúdos programáticos, objetivos de aprendizagem, métodos de ensino e recursos utilizados em um determinado curso ou disciplina. Para tanto, Vasconcellos (2011, p. 203) diz que:

[...] a concepção do currículo, enquanto construto coletivo tem que ser plasmada nos sujeitos. O ponto de partida é a sensibilidade, a necessidade, o desejo, a mobilização o inconformismo com a situação dada, a busca de realização de um ideal.

Nas quatro (4) universidades pesquisadas sobre a revisão curricular dos Planos Curricular Pedagógico foi unânime constatar que os objetivos da revisão tem sido apenas de harmonizar os conteúdos curriculares para melhor atender às necessidades dos estudantes e às exigências do mercado de trabalho. A revisão curricular deve priorizar as transformações sociais em curso, demandando cada vez mais concepções interdisciplinares para orientar estratégias de pesquisa e de formação de políticas ambientais e de desenvolvimento sustentável, devendo-se reconhecer os efeitos das políticas econômicas vigentes sobre a dinâmica dos ecossistemas e sobre as condições de vida das sociedades (Funtowicz; Ravetz, 2000).

Em outro estudo realizado na universidade de Harvar College, apontou que é preciso usar mecanismo adequado para graduar individuo amplamente educados, ainda que os encoraje a desenvolver uma mais profunda compreensão de um ou outro campo, isto é, assegurar que os estudantes não se superespecializem prematuramente, nem que tratem as questões da área específica sem as devidas relações com as demais áreas do conhecimento. É dentro desse entendimento que a revisão curricular se iniciou e a primeira afirmação a que chegaram, a partir da qual estabeleceram as discussões em torno da estruturação curricular, foi:

Em uma era de crescente especialização, profissionalização e fragmentação tanto na educação superior como na sociedade mais ampla, nós reafirmamos nosso compromisso com uma educação liberal nas artes e ciências. Nosso objetivo é o de prover os estudantes com conhecimentos, habilidades e hábitos de mente que os capacitem a se beneficiar de uma vida de aprendizagem e a se adaptar a mudanças circunstanciais (Harvard University, 2004, p. 6).

Para os proponentes está claro que, pedagogicamente, a nova forma de desenvolver a base científica ultrapassa os rígidos limites da estruturação departamental.

Na questão se os Planos currículos Pedagógicos da tua universidade estão integrados os aspectos da interdisciplinaridade, 77,8% responderam positivamente, 11,1% não sabem e 11,1% responderam talvez. Para este foram unanime em afirmar que não cabia mais à universidade apenas formar profissionais com conhecimentos técnicos e científicos inerentes à uma área específica do mercado de trabalho. Mais do que simplesmente transmitir conhecimentos é necessário que a universidade desenvolva nos alunos a capacidade de aprender a aprender ao longo da vida, além de outras competências e habilidades necessárias ao profissional do

século XXI, tais como: capacidade de resolver problemas, trabalhar em equipe, comunicar-se, tomar decisões, dentre outras necessárias para viver em uma sociedade em constante transformação.

Observa-se, portanto, que o saber complexo das IES demanda avanços nas fronteiras disciplinares, o que Raynaut (2011, p. 84) qualifica como:

[...] um enfoque interdisciplinar [que] consiste em tentar restituir, ainda que de maneira parcial, o caráter de totalidade, de complexidade e de hibridação do mundo real, dentro do qual e sobre o qual pretendemos atuar.

Tal contexto e seus desafios apontam a necessidade de a universidade repensar suas práticas pedagógicas. A 2ª Conferência Mundial de Ensino Superior, organizada pela Unesco e realizada em 2009, apontou como responsabilidade social do ensino superior,

[...] avançar nosso conhecimento multifacetado sobre várias questões, que envolvem dimensões culturais, adaptações baseadas na comunidade, científicas, ambiente, econômicas e sociais e nossa habilidade de responder a tais questões.

Além disso, ressalta, em relação às instituições de ensino superior, que através da pesquisa, do ensino e da extensão “[...] devem aumentar o foco interdisciplinar e promover o pensamento crítico e a cidadania ativa” (Unesco, 2009).

De acordo com a questão os currículos da tua universidade estão inseridos os conteúdos ligados às mudanças climáticas ou meio ambientes de forma interdisciplinar. Para isso, mais de metade dos participantes 66,7% afirmaram positivamente e 33,3% afirmaram negativamente. Apesar de se tratar de temas mais difundido pelas medias, encontramos poucos trabalhos que abordam as mudanças climáticas nos Planos Curricular Pedagógico, uma

vez que, são questões abordados de forma transversal, o que pode significar que este é um tema ainda pouco discutido na perspectiva interdisciplinar, a despeito de sua relevância atual. Talvez por essa temática ser complexa e possuir múltiplas posições e visões de mundo.

Ao ouvir as narrativas dos professores com mais anos de experiências, o estudo relevou que os mesmos se sentiam motivados com a inserção da componente mudanças climáticas nos PCP, destacando a maior autonomia na definição do seu currículo, o qual favorecia o seu autoconhecimento e a construção de identidade, ao em vez de debater apenas nos temas transversais. Os mesmos destacaram, ainda, que as formações específicas e interdisciplinares favoreceram a religação e ampliação dos saberes e conhecimentos, favorecendo o pensamento crítico.

Ao propor uma discussão conceitual acerca da interdisciplinaridade, Philippi Jr., Fernandes e Pacheco (2017) destacam que mais do que promover a agregação do conhecimento de diferentes origens para a compreensão de um determinado objeto científico, a interdisciplinaridade deve promover o reestabelecimento da visão do todo em sua complexidade e das inúmeras teias de relações nele existentes.

Dessa forma, é possível inferir que mais de metade dos entrevistados (66,7%), sobre a questão de interdisciplinares apresentam propostas inovadoras, cuja intencionalidade vai ao encontro das demandas atuais com relação ao ensino superior, corroborando para a formação do novo perfil profissional requerido pela sociedade contemporânea africana. No entanto, suas propostas requerem esforços permanentes por parte das universidades para que as intenções se concretizem na prática.

Estudo feito em Quênia, com 30 indivíduos sendo professores, estudantes de bacharelato licenciatura sobre a necessidade de interdisciplinaridade, diz que Construir resiliência requer trabalho a vários níveis, com uma gama de diferentes atores-chave. Um desenvolvimento resiliente ao clima não será alcançado somente através da ação comunitária. É necessária uma abordagem mais ampla, em que os atores locais aos nacionais trabalham em conjunto para apoiar a tomada de decisão da comunidade e ações em adaptação às mudanças climáticas e construção da resiliência. Nesse mesmo sentido Philippi Jr. e Silva Neto (2011) destaca a necessidade de adotarmos práticas interdisciplinares, não com um fim em si mesmas, mas como meio para desvendar a complexidade do mundo contemporâneo.

O exposto até então ressalta o potencial das práticas interdisciplinares para o desenvolvimento de um pensamento mais complexo, ao permitir a contextualização dos conteúdos abordados, a identificação da pertinência dos mesmos para a resolução de problemas reais das comunidades, bem como para a formação das habilidades e competências essenciais, como o diálogo, o trabalho em equipe, o questionamento, a prática investigativa, dentre outros, indo ao encontro do novo perfil profissional requerido, mediante os novos desafios da contemporaneidade.

Considerações finais

No presente estudo, buscamos descrever diferentes abordagens dos conteúdos dos Planos Curricular Pedagógico nos cursos de licenciaturas de 07 universidades Públicas e 01 Instituto superior Moçambicano. Encontramos poucos trabalhos que abordam

as mudanças climáticas com perspectiva de interdisciplinaridade no ensino e pesquisa, o que pode significar que este é um tema ainda pouco discutido, a despeito de sua relevância atual, no entanto aparecem em estudos como estudos transversais. Talvez por essa temática ser complexa e possuir múltiplas posições e visões de mundo, sendo um tema contraditório dentro e fora do meio científico, constituindo debate em diferentes níveis da sociedade.

Referências

- BECK, U. *World at Risk*. Cambridge: Polity Press, 2008.
- FUNTOWICZ, S.; RAVETZ, J. *La ciencia posnormal*. Barcelona: Icaria, 2000.
- GIDDENS, A. *Sociologia*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- INSTITUTO NACIONAL DE GESTÃO DE CALAMIDADE (INGC). *INGC Climate Change Report: study on the impact of climate change on disaster risk in Mozambique*. Mozambique: INGC, 2009.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). *IV Censo 2017: resultados definitivos*. Maputo: INE, 2019.
- HARVARD UNIVERSITY. *A Report on the Harvard College Curricular Review*. [S. l.]: Faculty of Arts and Sciences, 2004.
- JACOBI, P. R. Mudanças climáticas e ensino superior: a combinação entre pesquisa e educação. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial, n. 3, p. 57-72, 2014.
- MOÇAMBIQUE. *Lei n.º 1/2023, de 17 de março de 2023*. Lei do Ensino Superior. Maputo: Assembleia da República, 2023. Disponível em: <https://www.ispg.ac.mz/images/ispg/regulamentos/Lei-n01-2023---Lei-que-estabelece-o-regime-juridico-do-Ensino-Superior-e-revoga-a-Lei-n027-2009-de-29-de-Setembro.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2026.
- MOÇAMBIQUE. *Lei n.º 27/2009, de 29 de setembro de 2009*. Lei do Ensino Superior. *Boletim da República*: I série, Maputo, n. 38, 29 set. 2009. Disponível em: <https://biblioteca.unisced.edu.mz/handle/123456789/3331>. Acesso em: 5 jan. 2026.
- MOÇAMBIQUE. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Decreto n.º 63/2007, de 31 de dezembro 2007. Sistema Nacional de Avaliação Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior Boletim da República: I Série, n.º 52, 31 dez. 2007.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. Direcção para a Coordenação do Ensino Superior. *Colectânea de legislação do ensino superior*. Edição revista. Maputo: DICES, 2012. Disponível em: https://biblioteca.unisced.edu.mz/handle/123456789/3331?locale=pt_PT. Acesso em: 5 jan. 2026.

MOÇAMBIQUE. Ministério para a Coordenação da Acção Ambiental (MICOA). *Estratégia Nacional de Adaptação e Mitigação de Mudanças Climáticas, 2013 -2015*. Maputo: MICOA, 2012.

NGUIRAZE, A. C. A compensação dos serviços ambientais às comunidades rurais: caso de 20% das taxas de exploração florestal e faunística de Moçambique. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 53, n. 2, p. 301-326, jul./out. 2022.

ORGANIZAÇÃO METEOROLÓGICA MUNDIAL (OMM). África soporta una carga desmedida como consecuencia del cambio climático y de los costos de la adaptación. *OMM*. Genebra, 2 set. 2024. Disponível em: <https://wmo.int/es/news/media-centre/africa-soporta-una-carga-desmedida-como-consecuencia-del-cambio-climatico-y-de-los-costos-de>. Acesso em: 5 jan. 2026.

PHILIPPI JR., A.; FERNANDES, V.; PACHECO, R. C. S. *Ensino, pesquisa e inovação: desenvolvendo a interdisciplinaridade*. Barueri: Manole, 2017.

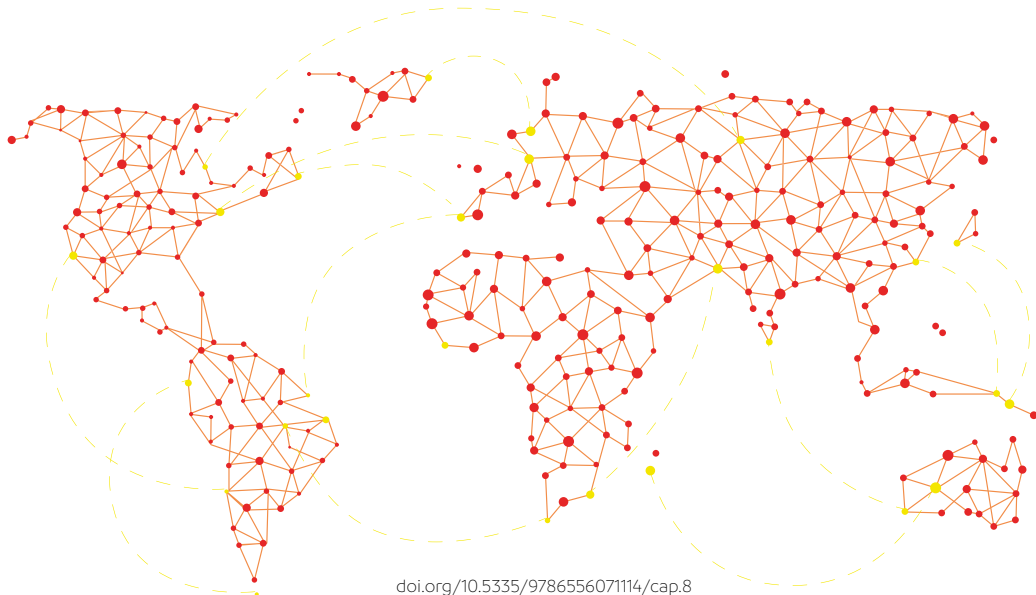
PHILIPPI JR., A.; SILVA NETO, A. J. (org.). *Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação*. Barueri: Manole, 2011.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Currículo: a atividade humana como princípio educativo*. São Paulo: Libertad, 2011.

RAYNAUT, C. Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimentos. In: PHILIPPI, A.; SILVA NETO, A. (ed.). *Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia e Inovação*. São Paulo: Manole, 2011.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos CEBRAP*, n. 79, p. 71-94, 2007.

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE. Gabinete para a Qualidade Académica. *Relatório global de auto-avaliação dos cursos de licenciatura*. Maputo: UEM, 2014.



doi.org/10.5335/9786556071114/cap.8

Estratégias didático-pedagógicas emergentes em uma comunidade aprendente de professores da educação infantil no desenvolvimento de projetos investigativos

Sthefani dos Santos Silva | Charles dos Santos Guidotti

Formação de professores: perspectiva teórica assumida

Neste trabalho, apresentamos um recorte de um estudo de mestrado em desenvolvimento, cuja pergunta orientadora é: “Quais estratégias didático-pedagógicas de professores emergem ao participarem de uma comunidade aprendente com

foco na promoção de projetos investigativos na Educação Infantil?” Para isso, descrevemos a constituição do campo empírico da pesquisa, que envolve a formação de uma comunidade aprendente com foco no desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas, enfatizando a promoção de projetos investigativos, especialmente no contexto de Feiras e Mostras Científicas (FMC).

As Feiras e Mostras Científicas (FMC) são compreendidas, neste estudo, como eventos sociais, científicos e culturais promovidos em escolas e/ou na comunidade, funcionando como espaços de comunicação e intercâmbio de conhecimentos. Esses eventos integram um processo pedagógico que se inicia em sala de aula e se estende para além dela, mobilizando tanto a formação de professores quanto a daqueles que os formam.

Entendemos que as FMC também se constituem como um espaço-tempo de formação docente, possibilitando a reflexão sobre práticas pedagógicas que favorecem a realização de projetos investigativos em sala de aula. Estudos como os de Guidotti e Heckler (2021), Costa (2022) e Kolling (2021) indicam que o desenvolvimento de projetos para essas feiras desencadeia processos formativos que abordam, entre outras questões, o uso de tecnologias digitais, o processo avaliativo e a interdisciplinaridade.

A Mostra de Ciências e do Conhecimento de Santo Antônio da Patrulha (MCCSAP) é um projeto de extensão que reflete essa dinâmica. Realizado desde 2009, é um projeto de extensão resultante da parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e a Secretaria Municipal de Educação de Santo Antônio da Patrulha. Seu principal objetivo é estimular a criatividade e o interesse dos estudantes pela cultura científica, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento profissional dos profes-

sores. Além de valorizar as práticas pedagógicas dos educadores, a MCCSAP proporciona um espaço para questionamentos e trocas de experiências, incentivando a construção de currículos que fomentem a reflexão pedagógica.

Baseamo-nos nos conceitos de formação de professores propostos por António Nóvoa (2012), que defende a formação docente como um processo contínuo e dinâmico, construído a partir de dentro da profissão. Para o autor, o desenvolvimento profissional ocorre por meio da reflexão crítica e da prática coletiva, sendo a colaboração entre colegas um elemento essencial. Esse processo vai além da aquisição de conhecimento técnico, envolvendo também a reflexão interna e o diálogo com outros professores.

No contexto das FMC, a formação continuada, deve ser compreendida como parte de um processo colaborativo que transcende cursos e seminários, abrangendo a interação constante entre professores, escolas e universidades. Nóvoa (2012) ressalta a importância de práticas formativas que estabeleçam conexões significativas entre teoria e prática.

Esse movimento de integração entre teoria e prática, universidade e escola, e entre professores iniciantes e experientes, é essencialmente dialógico. Segundo Wenger (1998), o aprendizado da docência ocorre em comunidades de prática, nas quais a participação ativa em grupos colaborativos é fundamental para o desenvolvimento profissional.

Seguindo essa perspectiva, Galianzi e Moraes (2013) definem a “comunidade aprendente” como um grupo que compartilha objetivos comuns, promovendo a troca de experiências e o respeito às diferenças. Esse ambiente colaborativo facilita a autonomia e o

crescimento dos participantes, permitindo que o aprendizado seja tanto individual quanto coletivo.

Na seção seguinte, apresentaremos o campo teórico que embasa essa pesquisa, com foco na experiência de desenvolver uma formação de professores baseada nos princípios de uma comunidade aprendente, voltada à implementação de projetos investigativos como prática pedagógica contínua.

Caminho metodológico

Esta seção tem como objetivo explicitar o processo de produção e análise das informações que orientam a construção de compreensões a partir da questão de pesquisa: *“Quais estratégias didático-pedagógicas de professores emergem ao participarem de uma comunidade aprendente com foco na promoção de projetos investigativos na Educação Infantil?”*

Para isso, apresentamos, inicialmente, os pressupostos metodológicos assumidos, em seguida o campo empírico constituído e, por fim, os primeiros achados das análises preliminares das informações produzidas na pesquisa.

Com a indagação central, buscamos investigar quais estratégias didático-pedagógicas de professores emergem ao participarem de uma comunidade aprendente, com foco na promoção de projetos investigativos na Educação Infantil, especialmente no desenvolvimento de projetos para Feiras e Mostras Científicas.

Assumimos a pesquisa-ação como abordagem metodológica, buscando compreender como a experiência formativa em comunidades aprendentes contribui para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas no desenvolvimento de projetos investigativos. Segun-

do Pimenta (2005), a pesquisa-ação envolve a participação ativa dos sujeitos que, ao se unirem, buscam não apenas entender, mas também transformar os problemas e desafios em seus contextos de atuação. Comumente definida como uma atividade prática, a formação docente prepara o professor para desempenhar as tarefas práticas inerentes à sua profissão. No entanto, não se trata apenas de formar o professor como um mero reproduzidor de modelos práticos dominantes, mas sim de capacitá-lo a desenvolver uma atividade material capaz de transformar o indivíduo e este transformar o mundo, ideal semelhante ao de Paulo Freire (1987).

A identidade profissional docente, nesse sentido, é compreendida como algo dinâmico, constantemente moldado pelas experiências e contextos nos quais os professores estão inseridos. A pesquisa-ação, neste sentido, facilita a formação de uma comunidade aprendente como um espaço de aprendizado coletivo. Nessa comunidade, os professores podem identificar desafios, refletir sobre suas práticas, e construir conhecimento contextualizado. Nosso objetivo não é avaliar as ações dos professores, mas observar como eles mobilizam saberes e constroem práticas em contextos de formação que promovem o diálogo colaborativo entre a escola e a universidade.

A comunidade aprendente constituída para este estudo contou com a participação de duas professoras da rede pública municipal de Educação Infantil. Embora suas identidades não sejam divulgadas, suas formações e contextos de atuação serão apresentados a seguir. Seguindo os princípios da pesquisa-ação, essa comunidade foi desenvolvida ao longo de seis encontros, realizados no primeiro semestre de 2024, com foco na formação de professores para a condução de projetos investigativos.

Esses encontros foram organizados em torno das seguintes atividades:

1. **Estudo sobre o desenvolvimento de projetos investigativos:** análise de metodologias e práticas pedagógicas associadas à investigação na Educação Infantil.
2. **Levantamento de questões e inseguranças:** espaço para que as professoras compartilhassem suas preocupações em relação à implementação dos projetos.
3. **Reflexão sobre a prática:** momentos de problematização das práticas pedagógicas, incentivando o desenvolvimento de estratégias para enfrentar os desafios observados.
4. **Partilha de experiências:** as participantes compartilharam suas experiências, aprendendo com os contextos umas das outras.
5. **Leitura de materiais de apoio:** estudos de artigos e outros textos que fundamentaram as discussões sobre a integração de práticas investigativas.
6. **Elaboração e implementação de projetos:** as professoras desenvolveram e aplicaram projetos investigativos com suas turmas, e posteriormente compartilharam os resultados com a comunidade local.

Com essas atividades, buscamos criar um ambiente de apoio mútuo e de reflexão, no qual as professoras pudessem aprofundar suas práticas pedagógicas enquanto desenvolviam projetos investigativos em suas salas de aula.

A seção a seguir descreve a constituição da comunidade de professores em formação, os encontros formativos e os desdobramentos dessas atividades no desenvolvimento dos projetos investigativos.

A comunidade de professores em formação

Primeiro Contato e Descrição dos Participantes

No dia 05 de fevereiro de 2024, às 19h, ocorreu a reunião inaugural na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no campus Unidade Cidade Alta, em Santo Antônio da Patrulha. Estiveram presentes a pesquisadora, seu orientador e duas professoras da rede municipal de ensino de Santo Antônio da Patrulha, premiadas como Professoras Destaque na XV Mostra de Ciências e do Conhecimento de Santo Antônio da Patrulha (MCCSAP). Ambas receberam a bolsa ATP (Apoio Técnico em Extensão no País) por três meses, como reconhecimento pelo trabalho desenvolvido na MCCSAP.

Durante essa reunião, houve a apresentação da proposta de formação, relacionando-a à bolsa de extensão e à construção de uma comunidade aprendente. A reunião foi marcada pelo diálogo, em que se discutiu a importância de fortalecer o vínculo entre a prática pedagógica e a formação contínua dos docentes. Também foi debatido um possível cronograma de encontros formativos para os meses subsequentes. Para facilitar a comunicação, foi criado um grupo de WhatsApp entre os participantes, e o primeiro encontro oficial foi agendado para o dia 14 de março de 2024.

As participantes desta formação são identificadas como **Pesquisadora**, **Professora A** e **Professora B**, mantendo-se o anonimato para preservar sua integridade. Os participantes da comunidade assinaram os termos de Consentimento Livre e Esclarecido e de Consentimento de Uso de Imagem e Voz, concordando com a participação na pesquisa e com a utilização de seus relatos e registros.

- **Pesquisadora** tem 25 anos, com 6 anos de experiência docente. Possui formação em Magistério, licenciada em Ciências Exatas, com ênfase em Química, e Pedagogia. Atualmente mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas e atuando como professora na Educação Infantil.
- **Professora A** tem 36 anos, com 12 anos de experiência docente. Possui formação em Magistério, é licenciada em Geografia e Pedagogia, e, no momento da pesquisa, atuava nos Anos Finais do Ensino Fundamental e exercia o cargo de diretora escolar. No entanto, no ano anterior, ela estava atuando na Educação Infantil, o que a fez ter uma vivência relevante para o contexto dos projetos investigativos voltados para essa etapa de ensino.
- **Professora B** tem 31 anos, com 12 anos de experiência docente, dos quais 7 anos foram dedicados ao Ensino Fundamental (Anos Finais) e 5 anos à Educação Infantil. Ela possui formação em Magistério, é licenciada em Matemática e estava finalizando sua graduação em Pedagogia durante o período da pesquisa.

Os encontros formativos visaram proporcionar um ambiente propício à reflexão colaborativa, no qual as docentes poderiam aprofundar suas práticas investigativas na Educação Infantil, considerando os desafios e potencialidades desse nível de ensino.

Desenvolvimento da comunidade

O Quadro 1 a seguir apresenta de forma breve a data de cada encontro, o objetivo geral, as principais atividades desenvolvidas ao longo do primeiro semestre de 2024.

Quadro 1 – Encontros da comunidade aprendente

Encontro - data	Objetivo geral	Principais atividades
1º Encontro 14/03/2024	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a proposta da Comunidade Aprendente e refletir sobre a relação entre a realização de Feiras e Mostras Científicas e o desenvolvimento de projetos investigativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do conceito de comunidade aprendente. - Distribuição dos diários de bordo e solicitação para que as participantes escrevessem sobre sua trajetória de vida e formação como professoras. - Diálogo sobre a importância das Feiras e Mostras Científicas e como estas podem ser impulsionadas por projetos investigativos. - Momento de reflexão individual e coletiva sobre as práticas pedagógicas adotadas. - Solicitação para que as participantes escrevessem três perguntas em seus diários sobre temas que desejam explorar durante a formação. - Orientação para que tragam materiais, fotos e documentos utilizados em suas aulas para o segundo encontro.
2º Encontro 04/04/2024	<ul style="list-style-type: none"> - Compartilhar e refletir sobre as práticas pedagógicas e os materiais utilizados pelas participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição de abordagens e estratégias utilizadas pelas professoras em suas aulas. - Diálogo sobre as etapas do desenvolvimento de projetos investigativos, promovendo a troca de experiências. - Apresentação de fotos, documentos e materiais visuais e textuais usados nos projetos investigativos. - Análise das perguntas formuladas no encontro anterior, problematizando e discutindo soluções para desafios enfrentados. - Reunir ideias para uma atividade problematizadora comum a ambas as turmas, com foco na XVI Mostra de Ciências e do Conhecimento de Santo Antônio da Patrulha, abordando o tema "Biomassas do Brasil: diversidade, saberes e tecnologias sociais" e trazer no próximo encontro.
3º Encontro 25/04/2024	<ul style="list-style-type: none"> - Planejar uma atividade problematizadora para guiar o desenvolvimento de uma atividade investigativa em sala de aula para as turmas de ambas professoras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento em conjunto para o desenvolvimento de uma atividade que promovesse a problematização e a investigação entre os estudantes aplicável às duas turmas. - Leitura e análise de excertos do artigo "O significado do aprender: linguagem e pesquisa na reconstrução de conhecimentos" de Moraes (2010). - Diálogo sobre as ideias do artigo, incorporando-as no planejamento da atividade.

4º Encontro 16/05/2024	<ul style="list-style-type: none"> - Compartilhar as experiências das professoras na implementação das atividades problematizadoras planejadas no encontro anterior e planejamento de atividades futuras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relato das vivências e experiências das professoras em sala de aula, incluindo desafios, estratégias utilizadas e resultados obtidos. - Planejamento das próximas atividades do processo investigativo das turmas. - Leitura e reflexão de um trecho do livro "O registro e a educação pedagógica: Entre o real e o ideal... o possível!" de Maria Alice Proença (2022), focando na composição de um grupo e a importância das peculiaridades de cada membro.
5º Encontro 04/07/2024	<ul style="list-style-type: none"> - Compartilhar as experiências das professoras com as atividades planejadas no encontro anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compartilhamento de Experiências onde as professoras discutiram suas vivências com o projeto em andamento. - Diálogo sobre Compartilhamento do Conhecimento e reflexão sobre a importância dessa etapa na pesquisa. - As professoras foram convidadas a escrever cartas sistematizando as aprendizagens desenvolvidas dentro da comunidade aprendente e incentivando também os alunos a se comunicarem com a outra turma.
6º Encontro 18/07/2024	<ul style="list-style-type: none"> - Compartilhar as vivências realizadas nas últimas semanas e reflexões das professoras sobre a comunidade aprendente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha sobre as últimas atividades realizadas e o processo de construção das cartas. - Compartilhamento das pesquisas feitas com as famílias. - Diálogo e reflexão sobre a formação, debatendo sobre as experiências, desafios e trocas proporcionadas. - Leitura das cartas escritas pelas professoras e troca das cartas dos alunos, criando um momento emocionante.

Fonte: os autores (2025).

Na seção seguinte, apresentamos os primeiros achados das análises preliminares das informações produzidas na pesquisa.

Primeiros achados da pesquisa resultados preliminares

Tendo em foco a pergunta de pesquisa: “Quais estratégias didático-pedagógicas os professores desenvolvem ao participarem de uma comunidade aprendente voltada à promoção de projetos investigativos na Educação Infantil?” Os primeiros achados indicam que a participação em uma comunidade aprendente favorece o desenvolvimento de diversas estratégias didático-pedagógicas, enriquecendo o processo educativo na Educação Infantil. Durante os encontros, as professoras compartilharam experiências práticas que evidenciaram uma aproximação efetiva entre teoria e prática, promovendo uma reflexão crítica sobre suas abordagens pedagógicas.

Uma das estratégias observadas foi a implementação de atividades problematizadoras, tendo como plano de fundo o tema da MCCSAP. Além disso, a colaboração entre diferentes turmas se mostrou significativa. A interação entre estudantes do 8º ano e crianças do maternal, por meio de visitas mútuas, proporcionou uma rica troca de conhecimentos e experiências, beneficiando tanto os alunos mais novos quanto os mais velhos. Esse intercâmbio evidenciou o potencial da aprendizagem colaborativa como estratégia pedagógica.

As atividades que envolveram as famílias, como a pesquisa sobre biomas, também se destacaram como uma das estratégias. Essas atividades não apenas ampliaram o aprendizado das crianças, mas também fortaleceram o vínculo entre escola, família e comunidade. A presença ativa dos pais como parceiros da escola contribuiu para uma educação mais integrada e significativa.

As professoras também destacaram o uso de materiais recicláveis e recursos do laboratório Maker para a construção de espaços de aprendizagem e maquetes sobre os biomas. Essa estratégia estimulou a criatividade das crianças e incentivou a conscientização ambiental desde a primeira infância.

Além disso, as participantes da comunidade aprendente foram convidadas para a primeira live do III Curso de Formação de Professores sobre Feiras e Mostras Científicas. Nesse evento, compartilharam experiências e discutiram desafios e potencialidades da realização de feiras científicas na Educação Infantil e nos anos iniciais. O diálogo com professores de Santo Antônio da Patrulha, Rio Grande e região ampliou as reflexões sobre práticas inovadoras no contexto da Educação Infantil.

Por fim, mesmo após o encerramento formal da comunidade aprendente, as professoras demonstraram um forte desejo de manter a parceria e continuar as atividades desenvolvidas. Esse aspecto reforça a importância do compartilhamento contínuo de saberes e evidencia como a participação em comunidades aprendentes pode estabelecer bases para uma formação docente contínua e significativa.

Considerações finais

Buscando responder a pergunta de pesquisa: “Quais estratégias didático-pedagógicas os professores desenvolvem ao participarem de uma comunidade aprendente voltada à promoção de projetos investigativos na Educação Infantil?”, consideramos que o estudo oferece uma contribuição significativa para a compreensão das estratégias didático-pedagógicas que emergem da parti-

cipação em comunidades aprendentes, especialmente no contexto das FMC. Tendo a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa, foi possível observar que a troca de experiências entre professoras enriqueceu suas práticas e promoveu uma reflexão crítica sobre a integração entre teoria e prática.

Projetos como a MCCSAP criam um espaço-tempo de aprendizagem mútua e reflexão sobre a prática pedagógica. Nesse contexto, destacamos a importância da formação docente em um ambiente colaborativo, fundamentada na participação em uma comunidade aprendente focada na promoção de projetos investigativos na Educação Infantil. A análise dos encontros realizados evidenciou que a interação entre professores, a troca de experiências e a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas são fundamentais para o desenvolvimento profissional e para a construção de um ensino mais significativo. Além disso, a interação entre turmas de diferentes idades proporcionou um aprendizado rico e uma troca enriquecedora de saberes.

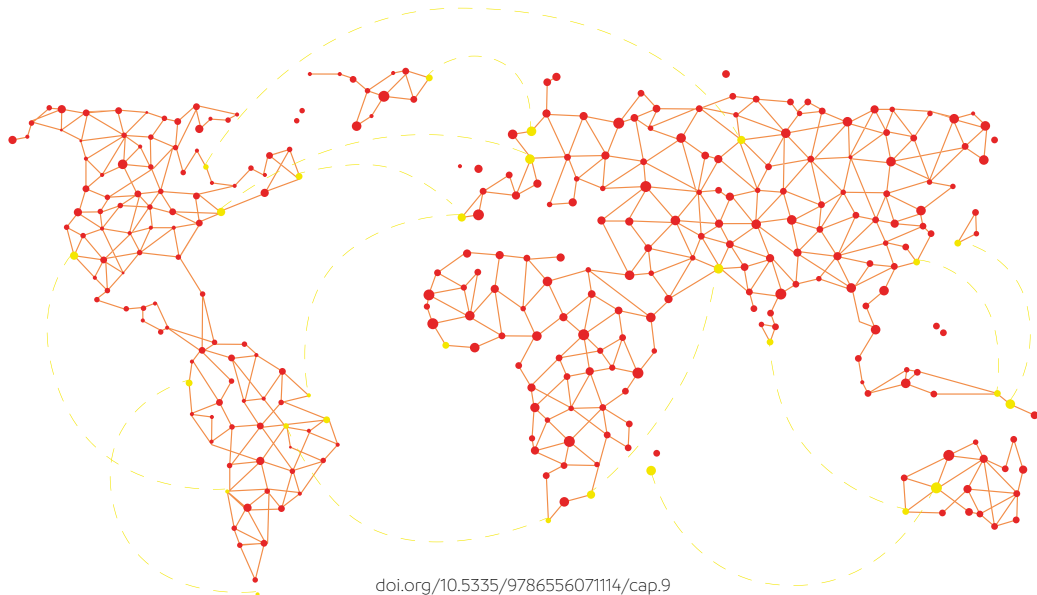
Por fim, os desdobramentos da comunidade aprendente e o desejo das professoras de manter essa parceria após o término formal do projeto ressaltam a importância de uma formação docente contínua e integrada. A pesquisa reforça que a formação de professores deve ser entendida como um processo dinâmico, onde a colaboração e a troca de experiências são essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Esse aspecto evidencia a relevância do compartilhamento contínuo de saberes e como a participação em comunidades aprendentes pode estabelecer bases sólidas para uma formação docente significativa.

Referências

- COSTA, P. de V. *O processo avaliativo no desenvolver projetos investigativos*. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas) – Universidade Federal do Rio Grande, Santo Antônio da Patrulha, 2022. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/fc8aacd0b11a8fa7b6912fec1d25321d.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2024.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALIAZZI, M. do C.; MORAES, R. Comunidades Aprendentes de Professores: uma proposta de formação no Pibid-FURG. In: COLARES, I. G.; GALIAZZI, M. do C. (org.). *Comunidades aprendentes de professores: o Pibid na Furg*. Ijuí: Editora Unijuí, 2013. p. 259-275.
- GUIDOTTI, C. dos S.; HECKLER, V. Investigação Dialógica na Sala de Aula de Ciências: Etnopesquisa – Formação com Professores de Ciências da Natureza. *Revista Contexto & Educação*, v. 36, n. 113, p. 143-162, 2021. DOI 10.21527/2179-1309.2021.113.143-162. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10127>. Acesso em: 23 mar. 2024.
- KOLLING, K. T. A escola como espaço de formação de professores em comunidade: o movimento de pensar o desenvolvimento de projetos investigativos em Ciências. *Revista Insignare Scientia – RIS*, v. 4, n. 2, p. 148-158, 5 fev. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12091>. Acesso em: 13 set. 2023.
- MORAES, R. O significado do aprender: linguagem e pesquisa na reconstrução de conhecimentos. *CONJECTURA: filosofia e educação*, v. 15, n. 1, 2010. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/188>. Acesso em: 11 ago. 2024.
- NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES*, Vitória, ano 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/download/4927/3772/9525>. Acesso em: 13 mai. 2024.
- PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 521-539, set. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9HMYtvM7bpRtzLv6XyvwBxw/?format=pdf>. Acesso em: 13 mai. 2024.
- PROENÇA, M. A. *O registro e a documentação pedagógica: entre o real e o ideal...o possível*. São Paulo: Panda Educação, 2022.

UNESCO. *2ª Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social*. Paris: Unesco, 2009. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/646f3952-c261-4e13-9aae-83c2b99e5c7c/Vers%C3%A3o%20em%20Portugu%C3%AAs.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025.

WENGER, É. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University, 1998.



O preceptor como educador na associação de duas atividades complexas: o ensino e o cuidado em saúde

Cristiane Souza dos Santos | Cleidilene Ramos Magalhães

Introdução

Este texto consiste em um relato reflexivo de experiência sobre a atuação em preceptoría em um curso de Especialização em Enfermagem em Terapia Intensiva Adulto e Emergência e a ressignificação desta atuação após a inserção e/ou interação das autoras em um Mestrado Profissional em Ensino na Saúde.

O contato formal com a área do ensino, por parte de um profissional da saúde que atua como educador (preceptor), e, simultaneamente, a sua atuação no cuidado em saúde, auxilia na compreensão sobre a complexidade da associação destas duas

funções, as quais, por si só, já são desafiadoras. O texto situa o leitor sobre o contexto da atuação do preceptor, discute suas funções, a relevância do seu papel e aborda a importância das práticas supervisionadas para a formação dos novos profissionais de saúde, por ocorrerem em um ambiente tão favorável para a identificação e o desenvolvimento de competências profissionais essenciais para o exercício do papel de preceptor.

Neste sentido, cabe ressaltar que as práticas supervisionadas não consistem em um processo de direcionamento dos alunos ou profissionais em formação para atender as necessidades dos serviços de saúde, suprimindo suas demandas de trabalho no contexto do serviço. Antes, sim, os estudantes em formação devem ir para as práticas supervisionadas para dar continuidade à sua aprendizagem (Zabalza, 2014).

Deste modo, os preceptores precisam estar cientes do seu papel e preparados para utilizar de recursos pedagógicos que contribuam para que os profissionais de saúde em formação possam fazer melhores associações entre teoria e prática, proporcionando uma aprendizagem mais significativa, facilitando o desenvolvimento de sua atuação profissional. Essa percepção vem ao encontro da proposta trazida por Becker (2012) que considera que a aprendizagem ocorre por força ou movimento que o indivíduo exerce. Por isso, a importância de os preceptores terem conhecimentos na área do ensino para que possam incentivar os profissionais em formação a construir seu próprio conhecimento. Nesse contexto, a fonte de aprendizagem não é o preceptor, mas sim as ações que os próprios profissionais em formação desenvolvem na prática de ensino. Os preceptores serão facilitadores desse processo e ambos precisam estar cientes

dos seus papéis e responsabilidades nos contextos dos serviços de saúde.

É conveniente que os profissionais de saúde que atuam como educadores se disponibilizem a aprender a aprender. Não há como desenvolver uma boa prática de ensino sem uma teoria que a embase. Não será efetivo implementar metodologia de ensino se não conseguirmos manter a clareza e intenção dos objetivos da aprendizagem quando a metodologia empregada sofrer algum desgaste ou intercorrência durante a prática. Precisamos ser críticos quanto às oportunidades de ensino que possibilitamos aos profissionais de saúde em formação. Se não for assim, será um modelo de ensino empírico, meramente mecânico e sem significado para os envolvidos (Becker, 2012).

Entretanto, muitos preceptores ainda não têm clareza desse aspecto durante sua atuação, e isso pode estar relacionado a aspectos pessoais, institucionais e até mesmo culturais, por haver mais valorização dos educadores que atuam em sala de aula. Essa característica cultural também pode estar relacionada à falta de compreensão dos preceptores sobre o seu real papel na formação dos profissionais de saúde (Manhães *et al.*, 2018; Costa; Tarcia, 2024). Assim, este capítulo objetiva promover reflexões acerca da função dos preceptores e sobre a importância da sua formação na área do ensino, para o direcionamento de suas atividades de preceptoria de forma crítica e significativa. Portanto, o texto trata-se de um ensaio teórico-reflexivo, baseado na formação e desenvolvimento profissional experiencial, no contexto da pós-graduação.

Contextualização da preceptoria

A preocupação com cuidados em saúde é questão histórica na humanidade. Desde a época das tribos primitivas os candidatos à função de pajé eram cuidadosamente selecionados e preparados, ou seja, o mais experiente ensinava o novato. Do mesmo modo, na área da saúde, os profissionais mais experientes passaram a assumir o papel de desenvolver a formação de novos profissionais, são os, então chamados, preceptores, tutores, supervisores e mentores (Santos *et al.*, 2013).

A palavra preceptor deriva do latim *praecipio* que significa “mandar com império aos que lhe são inferiores”. Inicialmente referia-se a mestres de ordens militares e, a partir do século XVI, passou a ser aplicada àqueles que dão preceitos, instruções, como um educador, mentor ou instrutor (Santos *et al.*, 2013). Botti e Rego (2008) esclarecem as definições desses papéis para os cursos de residência médica (Quadro 1). Esses termos podem ser expandidos aos cursos de residência multiprofissional e às práticas supervisionadas nos cursos de graduação.

Quadro 1 – Principais diferenças entre preceptor, supervisor, tutor e mentor

Profissional	Principais papéis	Principal local de atuação	Deve avaliar?	Principais requisitos
Preceptor	<ul style="list-style-type: none"> • Ensinar a clinicar, por meio de instruções formais e com determinados objetivos e metas. • Integrar os conceitos e valores da escola e do trabalho. 	No próprio ambiente de trabalho.	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento e habilidade em desempenhar procedimentos clínicos. • Competência pedagógica.
Supervisor	<ul style="list-style-type: none"> • Observar o exercício de determinada atividade, zelar pelo profissional e ter a certeza de que ele exerce bem sua atividade. • Atuar na revisão da prática profissional. 	Situações fora do ambiente de trabalho.	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • Excelência no desempenho de habilidade técnica profissional. • Capacidade de proporcionar reflexão sobre a prática diária do profissional.
Tutor	<ul style="list-style-type: none"> • Guiar, facilitar o processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno. • Atuar na revisão da prática profissional. 	Ambientes escolares.	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • Competência clínica e capacidade de ajudar a aprender a aprender. • Compreensão da prática profissional em sua essência.
Mentor	<ul style="list-style-type: none"> • Guiar, orientar e aconselhar na realização dos objetivos pessoais, buscando o desenvolvimento interpessoal, psicossocial, educacional e profissional. 	Fora do ambiente imediato de prática profissional.	Não	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de se responsabilizar, de servir como guia, de oferecer suporte e de estimular o desenvolvimento do raciocínio crítico. • Capacidade de ouvir, questionar e estimular justificativas.

Fonte: Botti e Rego (2008).

Por sua vez, Missaka e Ribeiro (2011) definem o preceptor como um mediador dos saberes teóricos e práticos em qualquer nível de formação, por exercer suas funções de preceptoria enquanto desenvolve suas atividades de assistência à saúde. O preceptor deve exercer sua prática clínica levantando problemas, provocando os alunos ou profissionais de formação à busca por explicações e soluções dos casos clínicos. Considera-se que a proposta dos autores é estimular a reflexão crítica das ações, o que vem ao encontro da proposta trazida por Schön (2000), quando ele reforça a importância da reflexão-na-ação na formação e atuação profissional, processo que é fundamental para o aprendizado e que implica primeiramente no reconhecimento e na aplicação de regras em situações de rotina, seguido de uma problematização dessas regras e situações. Possibilitando, então, a tomada de consciência e a construção de novas reflexões e ações em situações atípicas ou de maior complexidade.

O ensino teórico é fundamental, mas é na atividade de ensino prático que o estudante poderá vivenciar experiências que a reflexão-na-ação diante de situações atípicas. E esta vivência somente será possível através de uma boa interação entre estudante, preceptor e serviço de saúde. As disciplinas teóricas e práticas devem ser inter-relacionadas, proporcionando aos estudantes em formação, tomadas de decisão de forma mais assertiva em situações atípicas ou de maior complexidade na profissão.

Nessa mesma linha, Schön (2000) complementa que o ensino prático deve ser reflexivo, considerando a cultura, as normas e as regras de cada contexto profissional. Para isso, as instituições de ensino e os serviços de saúde precisam pactuar sobre o processo de formação em serviço e considerar como fundamental a contratação

de educadores competentes para disciplinas práticas, apoiando o seu o seu desenvolvimento na área do ensino.

Muitos profissionais não se sentem preparados para sua dupla função de assistência em saúde e preceptoria. Eles acabam utilizando estratégias de ensino empíricas, por vezes com base em sua própria formação para desenvolver as suas ações em preceptoria, O que acaba se convertendo, muitas vezes, na mera transmissão de informação, visto que muitos preceptores não tem formação na área do ensino.

A preceptoria ocorre por meio da interação entre o preceptor e aluno, esta relação deve ser equilibrada, com responsabilidades claras (Ceccim *et al.*, 2018a, 2018b). A aprendizagem se faz presente na interação humana e está ativa em todo o momento desde o nosso nascimento, mesmo não havendo ações programadas de ensino ou consciência de se estar aprendendo. Em contrapartida, o ensino, mesmo com ações programadas, pode ocorrer sem aprendizagem, como quando educadores e educandos não estabelecem interações e reflexões sobre o processo de aprendizagem. E o que acaba ocorrendo é um ensino baseado na transferência e memorização de conhecimentos e não em uma aprendizagem de fato.

O ensino para que seja efetivo, precisa estar relacionado à possibilidade de o estudante desenvolver estratégias para construir seu próprio conhecimento, de forma significativa para o contexto no qual ele está inserido. Desta forma, o estudante terá recursos para reconstruir o seu meio social, pelo que justifica o argumento de que o ensinar não se refere à transmissão ou acúmulo de informação (Pozo, 2002; Freire, 2011).

Trazendo para o contexto da preceptoria essas condições somente serão possíveis quando preceptores e estudantes estiverem

engajados, inquietos, curiosos, e persistentes no propósito do ensino-aprendizagem em serviço. Os estudantes e preceptores/educadores precisam estar ativos no processo de ensino-aprendizagem. Não basta o preceptor repetir ideias e conteúdo, ele precisa se posicionar frente a elas, se não for assim, ele será um memorizador e repetidor. E um preceptor crítico faz correlação entre a teoria, a prática e o contexto em que ele está inserido. Este formato de ensino contribui para o ensino reflexivo e isso precisa estar claro para ambos os envolvidos (Freire, 2011) no processo da preceptoria. Deste modo, entende-se que instituições de ensino e serviços de saúde devem apoiar este propósito.

As reais funções do preceptor ainda geram controvérsias até mesmo entre os próprios profissionais. Eles não têm compreensão do seu papel no processo de formação dos estudantes, sobretudo da sua relevância (Santos *et al.*, 2013; Ceccim *et al.*, 2018a, 2018b). Isso pode estar relacionado à falta de regulamentação profissional para as atividades de preceptoria. Muitos preceptores não recebem incentivos financeiros ou têm menor demanda de trabalho na assistência, enquanto exercem suas atividades de ensino. Pode-se acrescentar ainda que essas controvérsias podem estar relacionadas à falta de diálogo entre as instituições de ensino e os serviços de saúde que são campo de estágios e formação prática em saúde.

Vivência da preceptoria

Pode-se dizer que a vivência da preceptoria se inicia durante a própria formação do profissional de saúde quando das suas experiências de práticas supervisionadas. A cada estágio, um novo preceptor, uma nova referência de profissional, de comportamento,

de acolhimento, de comprometimento com o ensino. São a partir dessas vivências, no contexto real da profissão que os estudantes em formação vão se construindo como profissionais, muitas vezes sem compreenderem, naquele momento, a real complexidade do trabalho em saúde e a oportunidade de desenvolver reflexões sobre suas ações e tomadas de decisões.

Após a formatura, o “convite” para atuar como preceptor pode chegar em poucos meses após o início da atuação profissional, ou simplesmente, ao chegar no trabalho, um estudante o aguarda para iniciar seu estágio curricular. Essa desconexão entre instituições de ensino, serviços de saúde e preceptores é evidenciada na literatura, o que dificulta a integração adequada do estudante com serviço e com o contexto social do paciente. O que repercute em práticas fragmentadas, enfatizando habilidades técnicas em detrimento das habilidades relacionais, deixando o estudante em uma posição passiva. Acrescenta-se ainda a falta de formação dos preceptores para o desenvolvimento da função de ensinar, gerando um ciclo de transferência de tarefas, reforçando o modelo biologicista de ensino (Maroja; Almeida Júnior; Noronha, 2020; Araújo *et al.*, 2023; Blanco *et al.*, 2023).

O olhar das instituições de ensino precisa se expandir para olhar para a necessidade de desenvolvimento dos preceptores, para que eles possam fazer maiores contribuições com o processo de formação dos novos profissionais de saúde (Ceccim *et al.*, 2018a, 2018b). Na prática, ações que buscam o desenvolvimento dos preceptores ou mesmo sua aproximação com as instituições de ensino parecem distantes. Esse fato leva os preceptores a buscarem formação na área do ensino por meios próprios para o preenchimento dessa lacuna em sua atuação no serviço. Entretanto, as institui-

ções de ensino e serviços de saúde devem apoiar este propósito e não deixá-lo a cargo na iniciativa ou busca pessoal do preceptor.

Espera-se que o diálogo entre instituições de ensino e serviços de saúde contribuam para a compreensão da necessidade de incentivos para a formação na área do ensino, bem como para o entendimento do contexto de atuação e, sobretudo, para a compreensão da relevância do papel do preceptor. Essa tríade – instituição de ensino, serviço de saúde e preceptor (Figura 1) precisa articular ações para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos novos profissionais de saúde, os quais a sociedade tanto necessita, seja em relação ao cuidado direto em saúde, seja para a defesa das políticas públicas, com vistas a contribuir com o controle social e a valorização do SUS, podendo, dessa forma, modificar tantas desigualdades e dificuldades na área da saúde, enfrentadas diariamente pela população em nosso país.

Figura 1 – Tríade: instituição de ensino, serviço de saúde e preceptor



Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

Assumindo a responsabilidade pelo ensino na preceptoria

A experiência aqui relatada decorre da atuação na preceptoria, em um curso de Especialização em Enfermagem Terapia Intensiva Adulto e Emergência, e a ressignificação desta atuação após a inserção da primeira autora em um Mestrado Profissional em Ensino na Saúde.

O curso de Especialização em Enfermagem Terapia Intensiva Adulto e Emergência é oferecido por uma Faculdade de Ciências da Saúde, vinculada a um hospital de grande porte da região Sul do Brasil. O curso de especialização tem duração de 20 meses, totalizando 360 horas. Destas, 56 horas são na modalidade prática-observacional ou *observership*, sendo metade delas no Centro de Tratamento Intensivo Adulto (CTIA) e metade no setor de Emergência. O presente relato aborda a experiência de preceptoria no CTIA.

Para a atividade de 28 horas observacionais realizadas no CTIA, cada aluno ou profissional em formação é designado a acompanhar uma enfermeira de plantão durante o período da prática observacional. O CTIA é composto por seis Unidades de Tratamento Intensivo (UTI) adulto distintas, divididas em unidades clínicas e cirúrgicas. Durante a atividade de prática observacional, o aluno transita por todas as unidades do CTIA se relacionando com distintos preceptores. Para Camelo (2012) o enfermeiro é fundamental na estrutura organizacional hospitalar e por isso deve ser estimulado e apoiado a se preocupar com a necessidade da constante busca de desenvolvimento. Em relação ao enfermeiro da UTI além do domínio dos conhecimentos específicos ele ainda saber mobilizar competências para atuar em situação de alta complexidade recor-

rentes seu contexto de trabalho, cuja tomada de decisão e condutas estão relacionadas à segurança dos pacientes. Alinhando conhecimentos técnicos, científicos, domínio de tecnologias e habilidades comportamentais e gerenciais.

São consideradas competências profissionais para a atuação do enfermeiro de UTI: gerenciamento do cuidado em enfermagem; implementação do cuidado de enfermagem de maior complexidade; tomada de decisão; liderança em enfermagem; comunicação; educação continuada/permanente; gerenciamento de recursos humanos; e gerenciamento de recursos materiais (Camelo, 2012).

Como enfermeira intensivista e preceptora a oportunidade de contribuir de forma significativa com a formação dos novos especialistas instigou a busca pela própria formação na área do ensino por meio de um Mestrado Profissional em Ensino na Saúde. O contato formal com a área do ensino de uma profissional da saúde a coloca à frente de mais um contexto complexo de teorias de aprendizagem, métodos de ensino, formas de avaliação, conhecimentos sobre currículos de cursos de formação, planejamento pedagógico e de aulas, entre outras características da área da pedagogia, o que a faz refletir e ressignificar a sua própria atuação no cenário da preceptoria.

Retomando o tema das competências profissionais, como já trazido, o enfermeiro intensivista precisa desenvolver competências desafiadoras para sua atuação em UTI, e quando esse enfermeiro assume o papel de preceptor, precisa desenvolver competências que atendam à necessidade dessa atuação. A necessidade do desenvolvimento para atuação em preceptoria compreende conhecimentos e habilidades pedagógicas; compreensão do processo de ensino-aprendizagem; estratégias de ensino; promoção de aprendizagem baseada na prática; promoção do desenvolvimento inter-

pessoal através de habilidades de comunicação e gerenciamento de conflitos.

Após o entendimento do processo de ensino-aprendizagem oportunizado pela inserção no Mestrado Profissional em Ensino na Saúde a compreensão do papel do preceptor teve um novo significado. Desde que a abordagem aos profissionais em formação foi modificada, passou-se a interagir mais, perguntar a eles quais são suas principais necessidades de aprendizagem, quais suas principais dificuldades, buscando que a prática-observacional pudesse ser mais agregadora. Abordagens como a importância da comunicação, do trabalho em equipe, da gestão de conflitos e dos relacionamentos interpessoais com a equipe, pacientes e familiares, da gestão do tempo e da equipe, a necessidade de estabelecer prioridades e, é claro, dos processos de ensino-aprendizagem, pois a educação é inerente ao trabalho do enfermeiro, por ele realizar atividades de educação permanente (e quem sabe se tornar preceptor), também passaram a ser discutidas durante a prática observacional.

A interação com o profissional em formação se modificou, a realização dos procedimentos técnicos passou a instigar mais o raciocínio e a reflexão dos alunos, levando a problematizando das ações. Este formato de abordagem oportunizou maior conexão entre estudante e o preceptor.

Assim, o estágio se tornou um ambiente favorável para um exercício de reflexão e auto-observação sobre a prática, favorecendo o desenvolvimento de competências as quais como já citado vão muito além de procedimentos técnicos e do domínio da teoria: elas não podem ser ensinadas, mas sim desenvolvidas durante a trajetória profissional no contexto da prática e da aprendizagem em serviço.

Redefinindo sobre os papéis no processo formativo

O ensino superior no Brasil teve início com base no modelo francês de formação direcionado à profissionalização, onde o conhecimento específico da área de atuação e a experiência profissional eram considerados como únicas competências necessárias para atuação docente no ensino superior.

Com a expansão das universidades brasileiras passou-se a convidar profissionais renomados de diversas especialidades para atuarem com professores, considerando-se que quem sabe fazer sabe ensinar (Pozo, 2002). No contexto atual da preceptoria ocorre da mesma forma, se considera que um bom profissional de saúde será um bom educador.

Atualmente as exigências para a atuação docente no ensino superior não mudaram em relação aos anos 70. Naquela época, já com a expansão das pesquisas científicas, eram exigidos dos professores o bacharelado e o domínio do exercício profissional. A partir dos anos 80, passou-se a exigir cursos de especialização e atualmente se requer cursos de mestrado ou doutorado e experiência profissional. Embora saiba-se que um diploma de mestre ou doutor fora da área do ensino não suprem a necessidade de um educador (Masetto, 2015; Pimenta; Anastasiou, 2014).

No caso da preceptoria, os preceptores ainda buscam por reconhecimento do importante papel que exercem como educadores na formação dos novos profissionais de saúde, pois são eles quem fazem a associação entre teoria e prática e que auxiliam na interação com o cenário real da profissão.

Se retomarmos a definição das principais funções do preceptor, supervisor, tutor e mentor trazida por Botti e Rego (2008) podemos concluir que mesmo havendo essa dissociação de funções, é em campo, durante o exercício da clínica que as situações mais propícias para a integração entre teoria e prática, integração com pacientes, familiares e equipe multiprofissional ocorrem. O cenário real da profissão irá proporcionar a vivência de situações típicas e até mesmo atípicas do trabalho em saúde, as quais poderão contribuir mais significativamente para a aprendizagem dos profissionais em formação nos serviços de saúde.

Conforme a literatura na área (a exemplo dos autores citados ao longo do texto), o preceptor é o único que contribui para os processos de formação exclusivamente em situações reais no próprio ambiente de trabalho. Com isso, podemos concluir que o preceptor é o profissional que tem maior compreensão do contexto onde o profissional em formação está inserido. Porém, a articulação da teoria e da prática, na formação em serviço somente será possível se preceptores, instituições de ensino e serviços de saúde tiverem a compreensão da importância do ensino reflexivo no cenário das disciplinas práticas e movimentarem ações em prol deste objetivo.

Considerações finais

Podemos dizer que a associação destas duas atividades complexas o cuidado em saúde e a preceptoria estão em constante movimentação e construção, o que coaduna com a defesa de Freire (2011), que somos seres inacabados e constante desenvolvimento.

Também a título de síntese, podemos recorrer a Zabalza (2014) e a sua interessante reflexão a respeito do “ser” e do “estar” educador: remetendo para o contexto do preceptor, talvez muitos profissionais de saúde “estejam” preceptores, não tendo compreensão do seu papel na formação dos novos profissionais de saúde, desconhecendo os objetivos de aprendizagem dos estágios. Essa compreensão talvez não seja clara nem mesmo às instituições de ensino e serviços de saúde, pois na prática há pouca comunicação entre eles e os preceptores, os alunos são encaminhados para os serviços de saúde e ficam à mercê das necessidades do serviço e da condução que cada preceptor dá para a prática supervisionada. Muitos preceptores não planejam as atividades do estágio, o direcionamento é feito de acordo com a demanda do serviço. O que precisa ser urgentemente repensado e reorganizado no contexto formativo em saúde.

Espera-se que este texto possa instigar reflexões que contribuam para que os profissionais de saúde que “são” preceptores possam passar a “ser” preceptores por meio da ampliação de seus conhecimentos, através da formação na área do ensino. Esta formação irá instrumentalizar cientificamente o preceptor para sua prática de ensino, uma vez que não há mais espaço para ações empíricas, direcionadas de acordo com as demandas dos serviços de saúde.

Por fim, destaca-se que o reconhecimento do papel de educador do preceptor e da necessidade de conhecimentos e preparo pedagógico para o exercício desta função, é o que movimentou a busca de qualificação da prática com o ingresso no Mestrado Profissional em Ensino na Saúde e o que mobiliza, inclusive, a escrita e o compartilhamento desse relato de experiência.

Referências

- ARAÚJO, M. da C. *et al.* Contribuições da preceptoria para o desenvolvimento de competências clínicas e gerenciais na residência em enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, v. 76, n. 2, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2022-0510>. Acesso em: 09 nov. 2024.
- BLANCO, V. M. *et al.* Residências em saúde em hospital universitário: cenário potente de formação para a prática colaborativa interprofissional. *Interface*, Botucatu, v. 27, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interfaze.230305>. Acesso em: 09 nov. 2024
- BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012. 200 p.
- BOTTI, S. H. de O.; REGO, S. Preceptor, supervisor, tutor e mentor: quais são seus papéis? *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, jul./set. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022008000300011. Acesso em: 27 jun. 2024.
- COSTA, S. T. da L.; TARCIA, R. M. L. O preceptor na residência em terapia intensiva: competências na formação do enfermeiro. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 16, n. 11, 2024. DOI 10.55905/cuadv16n11-088. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/6386>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- CAMELO, S. H. Competência profissional do enfermeiro para atuar em unidades de terapia intensiva: uma revisão integrativa. *Revista Latino – Americana de Enfermagem*, v. 20, n. 1, jna./fev. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v20n1/pt_25. Acesso em: 27 jun. 2024.
- CECCIM, R. B. *et al.* *Ensiqlopédia das residências em saúde*. Porto Alegre: Rede Unida, 2018a. *E-book*. Disponível em: <http://historico.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/serie-vivencias-em-educacao-na-saude/ensiqlopedia-das-residencias-em-saude-pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- CECCIM, R. B. *et al.* *Formação de formadores para residência em saúde: um corpo docente-assistencial em experiência viva*. 1. ed. Porto Alegre: Rede Unida, 2018b. *E-book*. Disponível em: <http://historico.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/serie-vivencias-em-educacao-na-saude/formacao-de-formadores-para-residencias-em-saude-corpo-docente-assistencial-em-experiencia-viva-pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 144 p.

MANHÃES L. S. P. *et al.* Experiential knowledge of nursing residence preceptors: an ethnographic study. *Online braz j nurs*, v. 16, n. 3, p. 277-288, jan. 2018. Disponível em: <http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/5464>. Acesso em: 8 dez. 2025.

MAROJA, M. C. S.; ALMEIDA JÚNIOR, J. J.; NORONHA, C. A. Os desafios da formação problematizadora para profissionais de saúde em um programa de residência multiprofissional. *Interface*, Botucatu, v. 24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.180616>. Acesso em: 09 nov. 2024.

MASETTO, M. T. *Competências pedagógica do professor universitário*. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015. 208 p.

MISSAKA, H.; RIBEIRO, V. M. B. A preceptoria na formação médica: o que dizem os trabalhos nos congressos brasileiros de educação médica 2007-2009. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 3, p. 303-310, set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v35n3/a02v35n3.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

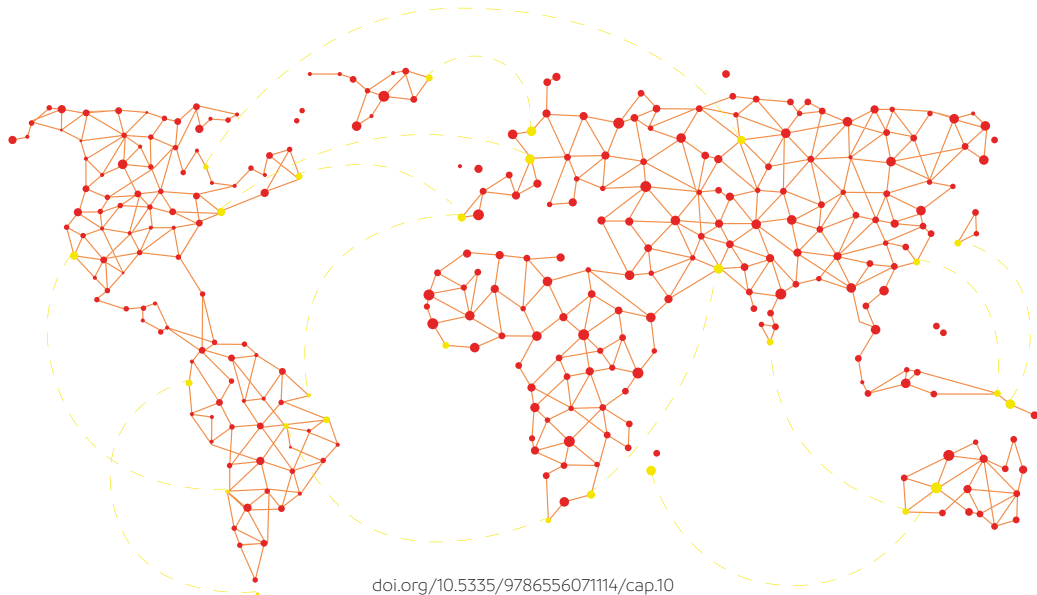
PIMENTA, S. G.; ANSTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014. 280 p.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002. 296 p.

SANTOS, A. C. dos *et al.* Competências da Preceptoria na Residência Médica. *Cadernos da ABEM*, Rio de Janeiro, v. 9, out. 2013. Disponível em: <https://abem-educmed.org.br/wp-content/uploads/2016/06/CadernosABEMVol09.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 256 p.

ZABALZA, M. A. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. 328 p.



O fazer artístico e a construção de laços comunitários: compromisso ético e valorização do bem-estar coletivo

Sofia Castanheira Pais | Carolina Gomes | Irene Cortesão

Introdução

Longe de ser nova, a relação das artes e transformação social tem vindo a ser problematizada em domínios diversos (Golden *et al.*, 2024; Jensen, 2019; Jensen; Torrisen, 2019). No campo da saúde, mas também da educação, a dimensão artístico-cultural constitui uma importante ferramenta de engajamento, de construção de laços e de promoção do bem-estar (Fancourt; Finn, 2019; Golden *et al.*, 2023). De facto, atividades de lazer e outras especialmente orientadas para os domínios sociais, cultu-

rais e artísticos têm diversos impactos positivos ao longo de todo o ciclo vital. No caso particular das pessoas mais velhas, a literatura revela efeitos positivos com significado ao nível das funções cognitivas e físicas, bem como na sua saúde mental (Osorio, 1998; Sala *et al.*, 2019). Neste sentido, percebe-se que o envolvimento em atividades artístico-culturais participativas pode contribuir para a melhoria do sentimento de bem-estar, para o alívio da solidão e para o encorajamento de estabelecimento de relações sociais através de “criação de laços e pontes” (Gorny-Wegrzyn; Perry, 2022, p. 293), potenciando, por conseguinte, o sentido de pertença da pessoa idosa à sua comunidade (Cid; Dapía, 2012). A literatura dá nota da relação entre a participação em coros, programas de canto ou orquestras comunitárias e os seus efeitos ao nível do bem-estar, nos seus variados domínios, designadamente subjetivo, psicológico e social (Dzuka; Dalbert, 2000; Mellor, 2013). Aspetos do bem-estar emocional, como sejam a satisfação com a vida, a autonomia e aceitação de si, crescimento pessoal, domínio do meio, aceitação social (Lima; Novo, 2006) constituem, por isso, dimensões relevantes a ser atendidas.

O argumento de que o envolvimento nas, e com as, artes criativas beneficia a saúde e o bem-estar é agora apoiado por um conjunto crescente de evidências e reconhecido como importante nas comunidades responsáveis pelas políticas de saúde (Cameron *et al.*, 2018; Atkinson; Robson, 2012), assim como que o envolvimento em atividades artísticas criativas, pode ser olhado como uma forma de intervenção em saúde que recorre ao envolvimento estético, à imaginação, à estimulação sensorial e cognitiva, à evocação de emoções, à interação social, à atividade física e ainda a interação com contextos de cuidados de saúde, como formas de promoção da

saúde (Carson; Chappell; Knight, 2007; Gorny-Wegrzyn; Perry, 2022; Antunes, 2024). No entanto, e segundo Kirschner e Tomasello (2010), é importante que as experiências artísticas e criativas sejam agradáveis e desafiantes para todos/as os/as envolvidos/as, gerando um ambiente aberto e suficientemente flexível para facilitar o desenvolvimento da criatividade e autoexpressão (Pais *et al.*, 2023).

O canto é, de acordo com Carminatti (2010), um fenômeno cultural, social e histórico que promove a comunicação e a expressão do ser humano e da sua cultura. Trata-se de um fenômeno psíquico, integrador, que envolve processos cognitivos, uma vez que cantar é capaz de mover as emoções, a imaginação e os afetos daqueles que cantam e, também, dos seus ouvintes cumprindo uma função educacional e social integradora. Neste contexto, a premissa de envolver o grupo numa atmosfera segura, onde todos/as e cada um/a são potencialmente reconhecidos/as para além da aptidão musical, articula a abordagem mais comunitária da música com uma abordagem mais próxima da musicoterapia. Trata-se, como advoga Ansdell (2002), de valorizar a realidade comunitária que envolve o fazer música, procurando responder aos desafios de modelos de tratamento excessivamente individualizados. Neste sentido, Amato (2007) refere que a experiência de participação num coro implica aprender a relacionar-se com o outro, pelo que privilegia a aceitação mútua e o respeito pela diversidade. A música, se significativa nos contextos culturais dos/as participantes, pode contribuir, assim, para melhorar a qualidade de vida através do desenvolvimento da consciência emocional, da capacidade de agência, de pertença, de significado e de coerência com a comunidade (Bailey; Davidson, 2003).

De facto, a intervenção artística e, em particular a música comunitária, oferecem um leque de potencialidades no que toca a despertar emoções e convidar a reflexões de ordem diversa. No entanto, supõem indubitavelmente um conjunto de cuidados éticos que vão muito além da propriedade intelectual ou do respeito pela liberdade criativa e de expressão (Cummings, 2006; Harold, 2023). A sensibilidade cultural é um dos domínios nucleares, mas a abordagem eticamente responsável face a temas e situações delicados constitui, igualmente, um dos principais desafios a todos/as os/as que colaboram em projetos comunitários de natureza artística (Macneill, 2014). O comprometimento com as expectativas e especificidades inerentes a cada indivíduo, contexto e etapa do projeto, assim como a natureza das relações e interações humanas entre as pessoas são, porventura, esferas especialmente relevantes a considerar no cuidado ético. A premissa de desenvolver uma intervenção *com* a comunidade, mais do que *para a* comunidade é, desde logo, disso exemplo, a par da adoção de perspetivas centradas no compromisso com o bem-estar integral das pessoas participantes e não exclusivamente em ganhos tendencialmente relacionados com a sua performance artística (Ducombe, 2016). Ou seja, inclui-se nas questões éticas um conjunto de orientações, quer teórico-conceituais, quer metodológicas, que advogam uma perspetiva inclusiva e de direitos à fruição e à participação artística, associadas a uma leitura genuinamente integradora da pessoa e da comunidade que valorize o processo e não apenas o resultado, seja um espetáculo ou uma outra produção artístico-cultural.

A literatura aponta para a necessidade de se adotar uma panóplia de cuidados éticos, pautados na dinâmica comunicacional, relacional e no respeito em todas as interações humanas em contexto de investigação qualitativa (Baptista, 2005, 2012; Clarke;

Braun, 2013). O *ethos* reflexivo defendido por Amado (2014, p. 102) supõe “a necessidade de construir uma relação baseada na sinceridade, na verdade e na confiança – nada no processo pode justificar a ocultação de objetivos e de procedimentos e muitos menos, a mentira”, mas corporiza também um conjunto de orientações que priorizam as pessoas em contexto e o seu bem-estar acima de qualquer propósito ou requisito da própria investigação. O respeito pela dignidade, privacidade e interesse dos/as participantes, assumindo uma postura aberta, de incentivo ao diálogo e partilha constituem, por isso, princípios essenciais (BERA, 2024; SPCE, 2020; ALLEA, 2017; European Commission, 2012; Unesco, 2005).

Autores como Mack *et al.* (2005) distinguem a ética relativa ao próprio processo de investigação e a ética relativa ao investigador enquanto profissional e pessoa. Esta distinção é especialmente importante em contextos de profunda implicação por parte do investigador no contexto e na vida dos/as participantes, trazendo desafios acrescidos quando a situação de vulnerabilidade destes/as últimos/as é expressiva (Fisher, 2012). A este respeito, Youngpeter (2008) refere que os/as investigadores/as devem ter preocupações éticas especiais para monitorizar o tratamento dos/as participantes, em particular quando adotam métodos de investigação alternativos ou potencialmente controversos. O autor refere-se ao caso específico da Psicologia, mas aplica-se também a investigação qualitativa que decorre em contextos de intervenção comunitária, designadamente artística. A este respeito, Guillemín e Gillam (2004) admitem que as tensões éticas fazem parte da prática quotidiana da investigação e que importa distinguir o que se entende por ética procedimental e microética. À primeira atribuem os aspetos de natureza formal, passíveis de antecipação por meio de instrumentos

como sejam o consentimento informado e a garantia de anonimato. Implicam a adoção de uma linguagem adequada a orientações e códigos de conduta ética e a submissão e análise de procedimentos inerentes à investigação a um comité de peritos. À microética associam a “ética em prática” e, portanto, questões éticas quotidianas que se colocam no decurso da investigação. Tratam-se, como referem as autoras (Guillemin; Gillam, 2004), de questões relacionadas com as obrigações éticas que um investigador tem para com um participante na investigação em termos de interação que não assenta na ótica de alguém que, a pretexto da investigação, explora; mas que, pelo contrário, humaniza, ao mesmo tempo que tem em conta o seu papel de investigador. A microética tende a incluir questões que não são, normalmente, abordadas em candidaturas aos comités de ética em investigação, nem passíveis de antecipação aquando do pedido de aprovação. Considerando dilemas éticos situações em que há uma escolha difícil entre diferentes opções, cada uma das quais com vantagens e desvantagens igualmente convincentes, é possível que alguns investigadores não considerem estes episódios de “ética em prática” relevantes (Guillemin; Gillam, 2004). Ainda assim, não deixam de constituir momentos eticamente importantes mobilizadores de reflexividade e de rigor.

Objetivo e contexto do estudo

O presente estudo tem como objetivo compreender de que modo a participação num programa de canto contribui para a promoção do bem-estar e da saúde de pessoas mais velhas, considerando os desafios éticos que se colocam à investigação desenvolvida no âmbito de um projeto de intervenção comunitária. Trata-se

de uma intervenção dirigida à população sénior, que inclui um programa de canto em grupo com dois ensaios semanais, promovido por uma cantora conhecida e especialmente acarinhada pelo público mais velho. O programa é financiado por uma agência privada portuguesa, teve início no ano de 2022 e conta já com três edições, totalizando o envolvimento de 140, 202 e 283 participantes, respetivamente. Em todas as edições, a maior parte das pessoas envolvidas são mulheres, viúvas e em situação de institucionalização. A maioria não teve experiência prévia em grupos de canto ou orquestras comunitárias. Participam no projeto instituições do 3º setor da zona Norte do país, com equipamentos diversos, como sejam lares, centros de dia, residências seniores, centros sociais. O seu envolvimento e das pessoas participantes é gratuito e voluntário. Há instituições parceiras, nomeadamente uma academia de música, com professores/as e músicos que se encarregam da condução dos ensaios e da organização de um espetáculo em que participam todos os seniores, no final de cada edição do projeto.

A equipa científica responsável pelo estudo dos efeitos do programa de canto ao nível do bem-estar e da saúde dos/as participantes é composta por docentes e investigadores/as do Ensino Superior e traduz-se numa iniciativa que liga matricialmente a investigação à intervenção artística comunitária. Ao longo do tempo, nas suas várias edições, o projeto desafiou a pensar nos cuidados éticos inerentes ao estudo dos efeitos de um programa de canto comunitário na promoção de saúde e de bem-estar de pessoas mais velhas em situação de institucionalização. Explora-se a dimensão ética do fazer, à luz de uma perspetiva que, por um lado, transcende a crença de que o bem-estar se pode reduzir à esfera física e biomédica e, por outro, reforça a música enquanto ferramenta de

engajamento e transformação social e comunitária. Questionam-se também os contornos da relação e da comunicação entre a equipa de investigação, a equipa de intervenção e os/as participantes no projeto, de forma a garantir um compromisso eticamente investido.

Metodologia

Ancorada a uma metodologia eminentemente qualitativa, a investigação desenvolvida incluiu etnografia durante fevereiro a julho de 2022, junho de 2023 a fevereiro de 2024 e outubro de 2024 a abril de 2025, resultando em aproximadamente 19 meses de observação. Como refere Silva (2011, p. 69), “o método etnográfico é a possibilidade para se emergir um pouco mais no mundo onde as pessoas estão imersas e de olhar as coisas de perto”, pelo que especialmente “útil para abordar o banal e o familiar, e o que se encontra mais próximo, permitindo identificar a diversidade cultural daquilo que aparenta ser tão igual ou comum a ‘nós’” (Caria, 2002, p. 12). Tratou-se de uma estadia longa no terreno inspirada por uma epistemologia da escuta (Berger, 2009), durante a qual, mais que a preocupação com a recolha de dados para efeitos de análise do programa de canto e das suas dinâmicas no bem-estar dos/as participantes, foram desenvolvidas e captadas interações de grande densidade com estes e restantes atores em contexto.

Denzin (2017) distingue quatro diferentes tipos de identidade que podem ser assumidas enquanto observador neste processo de entrada no campo: de “participante completo”, de “participante como observador”, de “observador como participante” e, ainda, de “observador completo”. Neste caso, a identidade assumida foi a de “participante como observador”, optando-se por tornar a presença

conhecida como de “observador e criando uma série de relações com os informantes durante algum tempo” (Denzin, 2017, p. 163).

O cuidado ético é, porventura, a dimensão intersticial que melhor representa a implicação da equipa no projeto. Significou um conjunto de cautelas formais, como se descreve de seguida, mas incluiu também um manancial de episódios ilustrativos da microética anteriormente afluída (Guillemin; Gillam, 2004). As situações que figuram de seguida resultam de um conjunto de notas de terreno registadas durante a observação-participante em contexto e tratadas através de análise de conteúdo (Bardin, 1977). Foram submetidas a validação cruzada pelos elementos da equipa científica e lidas em íntima relação com literatura nos domínios explorados no âmbito do projeto. As notas são situadas ao longo do tempo e num contexto de profunda cumplicidade com os atores e as suas dinâmicas *in locu*. Por razões de anonimato e confidencialidade asseguradas aos/as participantes, todos os nomes que figuram de seguida são fictícios e os elementos potencialmente identificativos da sua origem estão ocultados.

Resultados

Apresentam-se de seguida algumas dimensões relevantes para uma compreensão dos desafios éticos inerentes à investigação etnográfica desenvolvida.

Ficaram chateadas com todos/as os/as outros/as

Assumindo a natureza etnográfica da investigação, os momentos de observação e de interação com os participantes perpassam contextos que vão além dos, inicialmente, previstos no proje-

to, ou seja, a sala de ensaios e dos momentos exclusivos de aulas de canto. Os percursos até estes locais, como sejam a paragem do autocarro ou a rua, constituem, por isso, espaços de relação com significado para efeitos da compreensão das experiências do projeto para os/as que nela participam. O excerto que se segue é disso ilustrativo:

O senhor João viu-me na paragem do autocarro e ofereceu-me boleia. No caminho, falou um pouco sobre a sua vida, memórias com música, das aulas de piano que ele deu. Perguntou-me sobre a minha pesquisa e, após eu referir o meu interesse no tema da solidão, ele disse que tinha certeza que o projeto tinha impacto na solidão dos/as participantes. Referiu, também, que não estava a gostar muito das músicas desse ano (informação verbal, 17 de outubro de 2023).

O facto de o projeto ser percebido de formas diversas é já antecipado, quer pela equipa de investigação, quer pela coordenação. Ainda assim, a perceção negativa de participantes que estiveram envolvidos/as em edições anteriores não é necessariamente conhecida. Momentos como o que o excerto anterior revela dão nota da dificuldade em gerir o conteúdo recolhido neste contexto de informalidade. Também nesta linha, a referência a situações tensionais e de conflito entre os/as participantes e as razões que lhes subjazem são, aliás, expressadas nesses contextos.

Na paragem de autocarro, estive a conversar com as senhoras da AS [sigla que representa a instituição a que pertence as senhoras] e com a professora Maria. Elas interagiam, falavam da zona delas, das aldeias, diziam que estavam a gostar do projeto também, mas que ficaram chateadas com todos/as os/as outros/as da AS terem mudado de turma para ficarem juntos, que esse não é o objetivo do projeto e não acham que faça sentido (informação verbal, 4 de julho de 2023).

A informação sobre o que está na base de desentendimentos entre participantes nem sempre é do conhecimento alargado. A

questão dilemática que se coloca prende-se com a decisão de partilhar esta informação com a coordenação do projeto, na expectativa de que possa resolver-se, e a quebra de confiança que essa partilha representaria, fragilizando a relação entre equipa de investigação e participantes.

Não queria nada em troca

A proximidade inerente ao contexto de observação e de participação em contexto, tornam a etnografia especialmente desafiante também no que toca aos limites da relação entre pessoa investigadora e pessoa investigada. Significa isto que, não raras vezes, os desempenhos de ambas se vão reconfigurando ao longo do tempo. Os excertos que se seguem dão nota de momentos em que a investigadora foi surpreendida com presentes oferecidos pelas participantes: “A senhora Joana chegou a minha beira e entregou-me um embrulho, dizendo que não queria nada em troca, era uma prenda. Guardei na bolsa e disse-lhe que abriria em casa” (informação verbal, 27 de setembro de 2023); e “Dona Fátima ofereceu-me um tricô que ela havia confeccionado, dizendo que era para a minha garrafa d’água. Agradei-lhe e ela dizia que era de boa vontade, que não queria nada em troca” (informação verbal, 10 de novembro de 2023).

Embora não se tratem de ofertas especialmente avultadas, as que os excertos referem, representam gestos afetivos com significado para as pessoas que os protagonizaram. Ou seja, constituem expressões de carinho e de amizade para com a investigadora. A preocupação ética aqui presente reside no facto de a maior parte das pessoas participantes viverem privadas de relações afetivas e sociais densas (sendo a maioria das participantes, mulheres viúvas e com pouca rede familiar), e a oferta reforçar uma dimensão

pessoal e afetiva com a pessoa investigadora. O término anunciado do projeto, a possibilidade de não haver novas edições, acresce o receio de serem estabelecidas relações de codependência com os elementos da equipa de investigação.

O marido parecia ser muito agressivo com a mulher

Nas várias edições é comum haver participantes que já se conheciam antes do projeto iniciar. O excerto que se segue inclui um casal e o momento de um ensaio dedicado a cantar músicas de intervenção, desafiando a pensar o direito das mulheres à livre expressão e a serem tratadas com respeito e dignidade.

O intervalo começou, e estive a conversar com a professora. Ela contou-me que havia um casal participante em que o marido parecia ser muito agressivo com a mulher. Segundo ela, ele batia nela e, por ter sido da PIDE⁴, recusava-se a cantar determinadas músicas relacionadas com o 25 de abril⁵. A professora disse que ele nem sequer aceitou a folha de papel com as letras das canções. Apesar de ter a folha nas mãos, a mulher cantava muito baixo ou simplesmente não cantava, enquanto ele a observava com uma expressão severa durante todo o tempo. A senhora tinha um machucado visível no rosto, e a professora comentou que suspeitava ter sido causado pelo marido. Ela mencionou ainda que o grupo não iria deixar de cantar aquelas músicas, acrescentando que, se fosse para não cantarem, talvez fosse melhor que nem comparecessem aos ensaios (informação verbal, 25 de outubro de 2023).

Não é, necessariamente, o facto de serem um casal que marca a nota de terreno anterior, mas o facto de se perceber resistência do marido em relação à mulher cantar um repertório com o qual,

⁴ PIDE foi a polícia política portuguesa entre 1945 e 1969, responsável pela repressão de todas as formas de oposição ao regime político do Estado Novo.

⁵ A Revolução de 25 de Abril, também conhecida como Revolução dos Cravos, Revolução de Abril ou apenas por 25 de Abril, refere-se a um evento da história de Portugal resultante do movimento político e social, ocorrido a 25 de abril de 1974, que depôs o regime ditatorial do Estado Novo, vigente desde 1933, e que iniciou um processo que viria a terminar com a implantação de um regime democrático.

porventura, o primeiro não concorda e, sobretudo, a suspeita de violência doméstica. O excerto que se segue ilustra também uma situação de violência, entre uma senhora participante no projeto e uma funcionária da instituição onde reside.

Uma senhora que estava em uma cadeira de rodas chamou-me e disse estar aflita para ir ao banheiro. Então, ofereci-me para levá-la até a casa de banho. Quando estávamos a nos aproximar da porta da sala, a técnica da instituição da senhora perguntou onde estava a ir e a senhora referiu estar aflita, pelo que a técnica respondeu que ela não poderia ir ao banheiro, pediu para eu voltar ao meu lugar e deixou a senhora parada ao lado da porta. Depois de algum tempo, aproximei-me novamente da senhora, que estava com um semblante triste, e ela referiu-me que a técnica tinha colocado-lhe fraldas, para que não precisasse levá-la à casa de banho. Ainda, a senhora parecia constrangida com a situação e disse que, como estava sentada, conseguia segurar a sua vontade, mas que se escapasse logo estaria em casa (informação verbal, 29 de janeiro de 2025).

Em ambos os excertos, a violência foi captada pela investigadora. Uma suspeita, uma confissão, ou simplesmente a profunda convicção de que há algo que não é admissível geram um profundo desconforto à equipa de investigação. E, embora, não restem dúvidas, nomeadamente sobre a denúncia de crimes de violência doméstica⁶ como aquele sobre o qual recai a atenção no primeiro excerto, a inquietação da equipa científica reside no facto de não ter sido considerado ou valorizado por outras pessoas no âmbito do projeto. O silenciamento de episódios de violência, a par da sensação de impotência por parte de quem os regista, coloca um desafio ético extraordinariamente complexo.

⁶ A violência doméstica é um crime público em Portugal. Significa que o procedimento criminal não depende da apresentação de uma queixa por parte da vítima (formal ou informal), sendo apenas necessário haver uma denúncia ou conhecimento do crime. Este crime é punível com pena de prisão.

Chamou a atenção da senhora

Em todas as edições do projeto, participam nos ensaios, não apenas participantes e professores/as-músicos/as, mas também os/as funcionários/as das instituições. O seu papel é acompanhar e apoiar as pessoas mais velhas, de forma a que fruam e se envolvam ativamente na produção de música. Os excertos que se seguem ilustram a forma em que, em várias circunstâncias, se dirigem às pessoas mais velhas.

Uma senhora disse que queria fazer xixi e a senhora sentada ao lado dela deu-lhe a mão e foram juntas em direção à casa de banho. A técnica estava lá fora e não as acompanhou porque estava à espera da carrinha, mas disse-lhes: “Não se esqueçam de lavar as mãozinhas, está bem? Vão devagarinho” (informação verbal, 23 de novembro de 2023).

Embora o projeto preconize a autonomia e o reforço de competências das pessoas mais velhas, as práticas estabelecidas pelas instituições a que pertencem parecem tender para a infantilização. Mais, como mostra o excerto que se segue, são reveladoras de alguma assimetria na relação de poder entre funcionários/as e idosos/as, com efeito desempoderante para os/as últimos/as:

Algumas senhoras foram à casa de banho enquanto a técnica levava utentes para a carrinha e eu e A fomos com as senhoras. [...] Logo a técnica chegou na casa de banho e chamou a atenção da senhora, por não a ter esperado para ir (informação verbal, 19 de setembro de 2023).

Em qualquer uma das anteriores notas de terreno se regista com amargor a forma como as pessoas mais velhas são tratadas. Ao invés de o projeto constituir um ambiente promotor de bem-estar, pessoal e coletiva, e de criação de alternativas à autonomia, parece pôr a nu um manancial de aspetos obstaculizadores de experiências salutareis na vida quotidiana.

Conclusão

As preocupações e os dilemas éticos fazem parte da prática quotidiana de quem faz investigação (Vieira, 2022). No caso da investigação qualitativa, pela centralidade que ocupam as relações, a proximidade e a profundidade que podem envolver, está especialmente permeável a estas preocupações e dilemas. A dimensão relacional é, efetivamente, matéria-prima de imensa riqueza da investigação etnográfica e, no caso do projeto, foi analisada a diversos níveis, nomeadamente entre participantes, entre participantes e professores/as de música, entre participantes e funcionários/as das instituições, entre participantes e equipa de investigação. Não raras vezes, é no seio desta teia relacional e comunicacional que surgem os desafios éticos inerentes à investigação etnográfica. A experiência neste projeto, desenvolvido para promover o bem-estar, foi desencadeadora de um conjunto de reflexões e questões que, mais do que qualquer outra preocupação, repousaram sobre o bem-estar de todos/as aqueles/as a quem se dirigia. A leitura de orientações sobre ética, a par de discussões em equipa alargada, das inquietações encontradas durante a etnografia constituiu uma prática, tão regular quanto útil, para ir respondendo de forma ponderada e reflexiva aos desafios do contexto.

Os momentos eticamente desafiantes anteriormente descritos fazem parte da microética, tocando questões de género, da violência contra as mulheres, da tendência ao idadismo por parte de agentes de instituições de proteção e promoção de cuidado, entre outras. Afloram também a natureza e os limites da relação entre a pessoa investigadora e a pessoa investigada, reconhecendo-se que, na etnografia, o principal instrumento de recolha de dados é quem

investiga. A subjetividade e a complexidade do que se observa e vivencia torna, por isso, essencial uma gestão especialmente cuidada da carga emocional e afetiva investida nas relações. Isto supõe rejeitar qualquer tipo de instrumentalização dos/as participantes, reforçando a premissa de que devem ser vistos/as como pessoas não como objetos de pesquisa (Neves; Malafaia, 2015). Mais, elucida sobre a importância de construir relações horizontais, seguras em que os espaços de poder carecem de revisão e calibragem, evitando assimetrias. Finalmente, a saída do terreno deve ser tão ou mais acautelada que a entrada, considerando o significado que a presença de uns pode ter na vida de outros/as e vice-versa. Reclama-se, por conseguinte, a necessidade de uma intensa vigilância crítica e de um *ethos* reflexivo centrado no cuidado e no respeito em todas as interações humanas.

Referências

- ALL EUROPEAN ACADEMIES (ALLEA). *The European code of conduct for research integrity*. Berlim: American Educational Research Association, 2017.
- AMADO, J. *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- AMATO, R. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *OPUS*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, jun. 2007. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/295/273>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- ANSDELL, G. Community music therapy & the winds of change. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, v. 2, n. 2, 2002. DOI 10.15845/voices.v2i2.83. Disponível em: <https://voices.no/index.php/voices/article/view/1590>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- ANTUNES, I. B. *Promoção da saúde mental no ensino superior através de práticas artísticas: a perspetiva dos jovens*. 2024. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/159275>. Acesso em: 10 mar. 2025.

ATKINSON, S.; ROBSON, M. Arts and health as a practice of liminality: managing the spaces of transformation for social and emotional wellbeing with primary school children. *Health Place*, v. 18, n. 6, p. 1.348-1.355, nov. 2012. DOI 10.1016/j.healthplace.2012.06.017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2012.06.017>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BAPTISTA, I. *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições, 2005.

BAPTISTA, I. Ética e educação social interpelações de contemporaneidade. *SIPS - Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, Sevilla, n. 19, p. 37-49, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135025474003.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2025.

BAILEY, B. A.; DAVIDSON, J. W. Amateur group singing as a therapeutic instrument. *Nordic Journal of Music Therapy*, v. 12, n. 1, p. 18-32, 2003. DOI 10.1080/08098130309478070. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/08098130309478070>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERGER, G. A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 28, p. 175-192, 2009.

BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (BERA). *Ethical guidelines for educational research*. 5. ed. Londres: BERA, 2024.

CAMERON, I. D. *et al.* Interventions for preventing falls in older people in care facilities and hospitals. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, n. 9, set. 2018. DOI 10.1002/14651858.CD005465.pub4. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30191554/>. Acesso em: 8 dez. 2025.

CARIA, T. *Experiência etnográfica em ciências sociais*. Porto: Afrontamento, 2002.

CARMINATTI, J. S. A prática de canto coral e o desenvolvimento de habilidades sociais 15. *Pensamiento Psicológico*, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 81-96, 2010.

CARSON, A. J.; CHAPPELL, N. L.; KNIGHT, C. J. Promoting health and innovative health promotion practice through a community arts centre. *Health Promotion Practice*, v. 8, n. 4, p. 366-374, out. 2007. DOI 10.1177/1524839906289342. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1524839906289342>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CLARKE, V.; BRAUN, V. *Successful qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE, 2013.

CID, X. M.; DAPÍIA, M. Lazer e tempos livres para as gerações idosas: perspectivas de animação sociocultural e aproximação à realidade Galega. In: OSÓRIO, A. R.; PINTO, F. C. (coord.). *As pessoas idosas: contexto social e intervenção educativa*. Lisboa: Instituto Piaget, 2012. p. 281-305.

CUMMINGS, M. L. Integrating ethics in design through the value-sensitive design approach. *Science and Engineering Ethics*, n. 12, p. 701-715, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11948-006-0065-0>. Acesso em: 10 mar. 2025.

DENZIN, N. K. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. New York: Routledge, 2017.

DUCOMBE, S. Does it work? The effect of activist art. *Social Research: An International Quarterly*, [S. l.], v. 83, n. 1, p. 115-134, 2016.

DZUKA, J.; DALBERT, P. Well-being as a psychological indicator of health in old age: a research agenda. *Studia Psychologica*, [S. l.], v. 42, n. 1, p. 61-70, 2000.

EUROPEAN COMMISSION. Directorate-General for Research and Innovation. *Ethical and regulatory challenges to science and research policy at the global level*. Brussels: Publications Office, 2012.

FANCOURT, D.; FINN, S. What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. Copenhagen: *WHO Regional Office for Europe*, 2019. Disponível em: <https://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/what-is-the-evidence-on-the-role-of-the-arts-in-improving-health-and-well-being-a-scoping-review-2019>. Acesso em: 11 nov. 2019.

GOLDEN, T. L. *et al.* Arts and culture: a necessary component to address unmet social needs and advance individual and community well-being. *American Journal of Health Promotion*, v. 37, n. 8, p. 1.045-1.048, ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/08901171231188191>. Acesso em: 10 mar. 2025.

GOLDEN, T. L. *et al.* Supporting youth mental health with arts-based strategies: a global perspective. *BMC Medicine*, n. 22, art. 7, jan. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12916-023-03226-6>. Acesso em: 10 mar. 2025.

GUILLEMIN, M.; GILLAM, L. Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. *Qualitative Inquiry*, v. 10, n. 2, p. 261-280, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>. Acesso em: 10 mar. 2025.

HAROLD, J. (ed.). *The Oxford handbook of ethics and art*. Oxford: Oxford University Press, 2023. *E-book*. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197539798.001.0001>. Acesso em: 02 fev. 2025.

JENSEN, A. Interdisciplinary arts and health practice with an institutional logics perspective. *Arts & Health*, v. 11, n. 3, p. 219-231, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17533015.2018.1443950>. Acesso em: 10 mar. 2025.

JENSEN, A.; TORRISSEN, W. Aesthetic engagement as health and well-being promotion. *Journal of Public Mental Health*, v. 18, n. 4, jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/JPMH-11-2018-0080>. Acesso em: 10 mar. 2025.

FISHER, P. Ethics in qualitative research: ‘vulnerability’, citizenship and human rights. *Ethics and Social Welfare*, v. 6, n. 1, p. 2-17, 2012. DOI 10.1080/17496535.2011.591811. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17496535.2011.591811>. Acesso em: 10 mar. 2025.

GORNÝ-WEGRZYN, E.; PERRY, B. Creative art: connection to health and well-being. *Open Journal of Social Sciences*, v. 10, n. 12, p. 290-303, nov. 2022. DOI 10.4236/jss.2022.1012020. Disponível em: <https://doi.org/10.4236/jss.2022.1012020>. Acesso em: 10 mar. 2025.

KIRSCHNER, S.; TOMASELLO, M. Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, v. 31, n. 5, p. 354-364, sept. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004>. Acesso em: 10 mar. 2025.

LIMA, M. L.; NOVO, R. N. So far so good? Subjective and social well-being in Portugal and Europe. *Portuguese Journal of Social Science*, v. 5, n. 1, p. 5-33, ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1386/pjss.5.1.5/1>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MACK, N. *et al. Qualitative research methods: a data collector’s field guide*. North Carolina: Family Health International, 2005.

MACNEILL, P. (ed.). *Ethics and the arts*. Dordrecht: Springer, 2014.

MELLOR, L. An investigation of singing, health and well-being as a group process. *British Journal of Music Education*, v. 30, n. 2, p. 177-205, 2013. DOI 10.1017/S0265051712000563. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0265051712000563>. Acesso em: 10 mar. 2025.

NEVES, T.; MALAFAIA, C. “You study people... that’s ugly!”: the implications of ethnographic deceptions for the ethnographer’s ethics. In: BHOPAL, K.; DEUCHAR, R. (ed.). *Researching marginalized groups*. New York: Routledge, 2015. p. 50-61. *E-book*. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781315740782>. Acesso em: 10 mar. 2025.

OSORIO, A. R. Animación sociocultural en la tercera edad. In: Trilla, J. (coord.). *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Editorial Ariel, 1998. p. 255-267.

PAIS, S. C. *et al. Relatório final: um estudo sobre os efeitos do projeto “Cante pela sua saúde” no Porto Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE)*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2023. Relatório não publicado.

SALA, G. *et al.* The impact of leisure activities on older adults’ cognitive function, physical function, and mental health. *PLoS ONE*, v. 14, n. 11, p. 1-13, nov. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225006>. Acesso em: 10 mar. 2025.

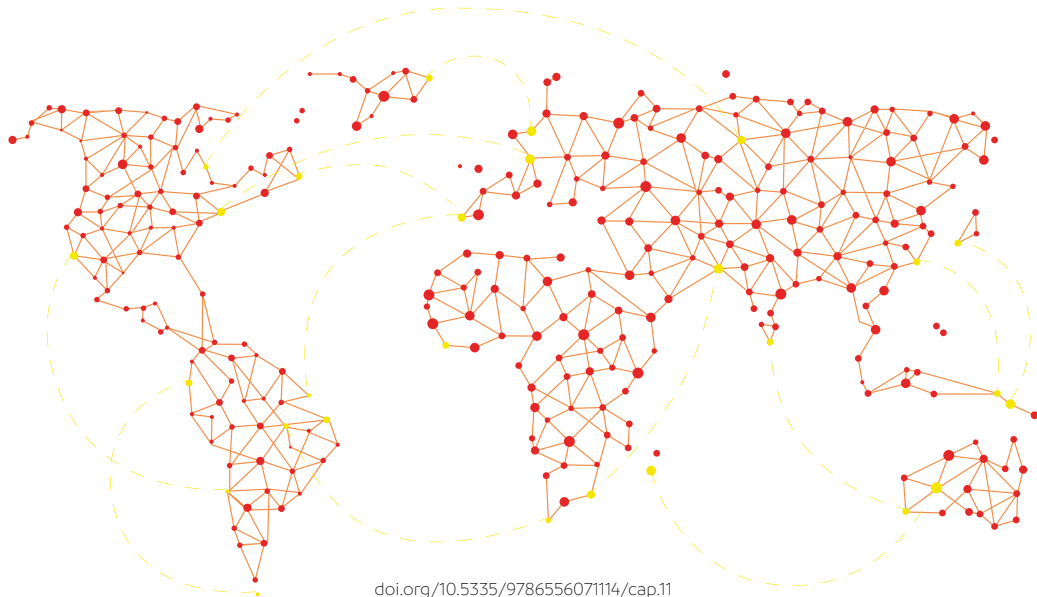
SILVA, S. M. *Da casa da juventude aos confins do mundo: etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento, 2011.

SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO (SPCE). *Carta ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*. Lisboa: SPCE, 2020.

UNESCO. *Declaração universal sobre bioética e direitos humanos*. Paris: Unesco, 2005.

VIEIRA, C. (ed.). *Temas, contextos e desafios da investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://doi.org/10.14195/978-989-26-2235-4>. Acesso em: 10 mar. 2025.

YOUNGPETER, K. Controversial psychological research methods and their influence on the development of formal ethical guidelines. *Student Journal of Psychological Science*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 4-12, 2008.



Formar-se na/com a/pela vida em docências-encontros: caminhos para tornar-se professor/a na Educação Superior

Fernanda Monteiro Rigue / Tiago Amaral Sales

Nuances iniciais

Quantos atravessamentos percorrem e permeiam a nossa formação docente? Como nós, educadores/as formadores/as de outros/as educadores/as também nos constituímos ao atuar diretamente nesses caminhos, em devires-com (Haraway, 2023), em afetos (Deleuze; Guattari, 2019; Espinosa, 2008; Rolnik, 2018) e em metamorfoses (Coccia, 2020), junto dos/as estudantes, em um território que acontece coletivamente e cotidianamente?

Este capítulo, escrito a quatro mãos, emerge de uma série de estudos e produções relacionados ao Grupo de Estudos e Pes-

quisas “habitAR: ciência, vida, educação”, vinculado à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal, localizado na cidade de Ituiutaba, em Minas Gerais, Brasil. O habitAR reúne docentes e estudantes de diferentes áreas de formação e campos do conhecimento, como a Química, Matemática, Artes, Biologia, Administração, Serviço Social, Letras, Pedagogia, entre outros. Com encontros híbridos quinzenais, as atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas desenvolvidas nos “Ciclos de Encontros e Diálogos: Conexões entre Ciências, Vidas e Educações” – projeto registrado como atividade também de extensão – viabilizam o compartilhamento dentro e fora da academia de saberes, perspectivas e repertórios a partir de leituras comuns, as quais permitem a ampliação das leituras de mundo dos/as participantes.

O habitAR, além de espaço de pesquisa e cocriação coletiva, nos coloca no movimento de, interessados/as nas questões que atravessam o contemporâneo, desacelerarmos. Eis uma potência de frear, de respirar, de sentir as lufadas de ar que nos tomam, que nos atravessam, que nos vitalizam. Com leituras e conversas, com versos e experimentações coletivas, nos abrimos aos encontros. Essa é uma tentativa de escapar de movimentos que nos sufocam e, tantas vezes, despotencializam as nossas vidas em espaços acadêmicos modernamente situados.

Começamos apresentando esse território de onde partem as nossas investigações atualmente, pois é lá também um dos espaços a nos nutrir de inspirações teóricas e práticas para atuarmos na docência formando professores e professoras. Estudamos, conversamos, compartilhamos, cocriamos para nos formarmos e atuarmos na formação de outras pessoas. Dividimos histórias, multiplicamos possibilidades. Esses afetos reverberam em diferentes territórios,

tanto da UFU quanto de outras instituições de Educação Superior e de Educação Básica. Assim partimos para pensar nos afetos que movimentam nos encontros. Cultivamos relações íntimas com pessoas, conhecimentos e momentos. Nos permitimos viver o encontro: uma formação docente que acontece com os encontros (Deleuze; Parnet, 1998; Vaz, 2017; Corrêa, 2014), uma docência-encontro!

Sobre o encontro, o filósofo francês Gilles Deleuze, em seus diálogos com Claire Parnet (1998), reflete que:

Quando se trabalha, a solidão é, inevitavelmente, absoluta. Não se pode fazer escola, nem fazer parte de uma escola. Só há trabalho clandestino. Só que é uma solidão extremamente povoada. Não povoada de sonhos, fantasias ou projetos, mas de encontros. Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode fazer qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades (Deleuze; Parnet, 1998, p. 14).

Fugir da solidão, escapar do que nos esvai. Ou melhor, fazer as pazes com a solidão que habita a docência e os nossos trabalhos, mas também ver como ela é densamente povoada. E, do fundo dessa solidão que pode residir em uma Universidade, em uma escola, em um corredor, em uma sala de aula... agenciar bons encontros!

Cultivar esses encontros que sejam potentes à vida é algo que buscamos investir, mesmo em tempos de tamanha escassez decorrente das tramas neoliberais. Articular bons encontros, no sentido das leituras das filosofias da diferença, em inspirações com Espinosa, é afirmar a vida que emerge no ‘entre’, que grita, que não pede passagem... que acontece aqui e agora, entre nós.

Nessa seara, em estudo anterior intitulado *Encontros e histórias de vidas de professores/as formadores/as de professores/as de ciências naturais* (Rigue; Sales, 2023) tramou docência-pesqui-

sa-vida-educação com as ciências naturais, a partir de experiências das autorias do artigo para fabular caminhos que percorrem a pesquisa, a docência e a formação de professores/as no campo da educação em ciências naturais. Emergiu da escrita a potência dos vínculos e encontros alegres como elos de pensamento e vida que permitem pensar, com desejo e vontade, a invenção de relações com/no mundo a partir das ciências naturais.

Nesta oportunidade, por sua vez, o intento é dar vazão aos múltiplos e complexos trajetos e encontros que se entrelaçam nas trilhas para tornar-se educador/a na Educação Superior, atuando diretamente na formação de futuros/as professores/as de ciências que habitarão, sobretudo, os espaços da Educação Básica brasileira – mas não somente. Como movimento ensaístico-filosófico, a escrita flui rizomaticamente (Deleuze; Guattari, 2019), a partir da atenção para as relações de forças que atravessam o gesto complexo de tornar-se educador/a na Educação Superior, com os/as discentes em formação inicial, com os colegas, com os saberes estudados, com os caminhos percorridos, com um território trilhado.

Encontros: metamorfosear-se educador/a

A docência, assim como a vida, movimentar-se a partir da imprevisibilidade dos acontecimentos diários, dos encontros entre os seres e as coisas¹ (Ingold, 2012). Independentemente do nível e modalidade formativa, a docência é uma experiência singular

¹ Para Tim Ingold (2012) “A coisa (...) é um “acontecer”, ou melhor, um lugar onde vários aconteceres se entrelaçam. (...) a coisa tem o caráter não de uma entidade fechada para o exterior, que se situa no e contra o mundo, mas de um nó cujos fios constituintes, longe de estarem nele contidos, deixam rastros e são capturados por outros fios noutros nós. Numa palavra, as coisas vazam, sempre transbordando das superfícies que se formam temporariamente em torno delas” (p. 29).

(Rigue; Sales, 2024) e está vinculada – dentre tantas variáveis e não desvalorizando a importância de planejar – também a certa dimensão de improviso. A docência acontece quando vamos a campo e nos permitimos sermos atravessados pelos múltiplos encontros que permeiam os nossos corpos, nos afetando, nos modificando perante uma realidade que se anuncia, e que também podemos nela incidir (Sales, 2022).

“Os múltiplos encontros entre corpo, leituras, pesquisas, aulas, currículos, e... e... e...” (Sales, 2022, p. 26) participam da nossa docência, da nossa formação e atuação enquanto educadores/as. Reconhecendo isso, percebemos que nem tudo está garantido quando pensamos em educar, em nos formar, em nos encontrar com/no/pelo mundo. Há um quê de imprevisibilidade, de instabilidade, de incerteza, demandando de nós, também, o “jogo de cintura” para articular-nos com o que cada momento pede a nós.

Nesse caminho, acionamos leituras de Tim Ingold (2012, p. 38), o qual afirma que “Improvisar é seguir os modos do mundo à medida que eles se desenrolam (...)”. Entre uma situação e outra, entre um encontro e outro é que o trabalho docente acontece e, mesmo que tentemos, não há como controlar todas as imprevisibilidades. No limiar do viver docente é que a prática se dá. É impossível pensar nesse processo, nesse movimento, sem a relação que se estabelece entre estudantes e docentes – seres que coabitam o território escolar de educação formal, que se encontram, que se afetam e contagiam de múltiplas formas.

“A vida está sempre em aberto: seu impulso não é alcançar um fim, mas continuar seguindo em frente” (Ingold, 2012, p. 38). Assim é a docência: ela vai se combinando e se metamorfoseando a partir dos fluxos exclusivos que se emaranham com o passar do

tempo, das trajetórias que se cruzam ao longo do percurso. Como malha de relações, a docência é o que vaza das relações que estabelecemos com os seres e as coisas que estão conosco habitando o mundo.

A docência no contexto da Educação Superior flui com estudantes que, diferentemente do ambiente da Educação Básica, não são obrigados com a mesma rigidez a frequentar os espaços de sala de aula. Percebemos a partir de nossa inserção universitária que, em grande parte dos casos, eles/as buscam na Universidade a oportunidade para a ampliação de saberes inerentes a algum campo do conhecimento de interesse e futura atuação profissional.

No que tange aos cursos de Licenciatura, voltados para formação de professores/as para a Educação Básica, normalmente é a área específica do campo de conhecimento que o/a estudante busca para se profissionalizar como docente: Química, Física, Biologia, Matemática, Literatura, Filosofia, entre outras. Também nos cursos de Pedagogia, junto da atuação em áreas específicas, existem especificidades para diferentes atuações na escola e em outros espaços educativos.

Em meio a trajetória de formação nas Licenciaturas, os/as estudantes encontram distintos/as docentes, com diferentes modos de viver e implementar os encontros que constituem a docência. Cada educador/a carrega consigo representações e repertórios que dizem das próprias experiências e situações vivenciadas ao longo da formação e da caminhada como profissional da educação. A docência é, portanto, uma feitura diária e ancestral, uma experiência visceralmente corporal, que atravessa e afeta quem tem a coragem de nela se imbricar. Carrega consigo as marcas e os feitos dos que vieram antes, da tradição, ao mesmo tempo que projeta o impensa-

do, a partir dos devires emergentes dos acontecimentos que tomam destaque na própria prática. Devires esses que acontecem, como nos ensina Donna Haraway (2023), com os outros – humanos e não humanos – que nos encontramos e cocriamos territórios coletivamente.

Nesse sentido, o exercício da docência é um movimento intergeracional, já que acontece entre estudantes e professores/as advindos de distintas gerações, em encontros que atravessam e misturam tempos-e-espacos. Possuem, portanto, diferentes concepções de mundo que podem entrar em contato por intermédio da socialização. Em se tratando das Licenciaturas, o mesmo acontece, por sua vez, nessa dinâmica é possível tensionar o *modus operandi* que encontram na própria realidade formativa da Universidade, já que estão “aprendendo para se tornarem professores/as”. Assim, a docência também pode ser tema de interesse das socializações e compartilhamentos entre os/as envolvidos/as (estudantes e docentes), já que complexos e, ao mesmo tempo, singulares (Sarti, 2021).

Quando abrimos as aprendizagens que fluem na docência em seus múltiplos encontros, constituímos-nos educadores/as junto aos nossos/as estudantes. Ao abraçarmos as pistas que eles e elas nos dão sobre o ser professor/a, temos grandes chances de qualificar o nosso fazer pedagógico diário. “De novo, prova, professora?”; “Qual o sentido disso que você está escrevendo no quadro?”; “O que você acha de lermos este livro?” são apenas algumas das questões que permeiam o nosso ambiente de formação na Licenciatura. Perguntas e estranhamentos que surgem como uma oportunidade/pista para tensionarmos o que fazemos de nós mesmos e da nossa atividade no exercício da docência. Basta interessar-nos, envolvermos-nos de fato com elas, ao invés de invisibilizá-las.

Muitas vezes, a prática experimental e cotidiana da docência na Educação Superior é admitida como mera operacionalização de prescrições pré-estabelecidas pelos documentos que visam ‘direcionar’ a educação escolarizada no Brasil. Ao mesmo tempo, ela também pode ser conduzida pelas projeções e representações mentais tradicionalmente e popularmente propagadas como ‘ideais’ de exercício da docência – dentre as quais está a crença de que após formar-se na graduação, concluir a pós-graduação ou, quiçá, ingressar em um concurso público como professor/a efetivo/a se está ‘pronto/a’ e ‘acabado/a’. O grande risco dessa generalização é a homogeneização dos modos de ser educador/a e de implementar as práticas pedagógicas. O perigo maior reside na reproduzibilidade impensada de perfis e papéis no ambiente universitário, que atendem às demandas externas ao viver a docência e a performam neoliberalmente.

Percebemos, a partir de nosso trabalho singular e engajamento/diálogo coletivo cotidiano, que forjar-se educador/a na Universidade pública brasileira, principalmente nos componentes curriculares vinculados à área do Ensino, demanda dimensionar/dialogar com os/as estudantes acerca das forças intensivas que fluem na prática cotidiana das nossas realidades de trabalho pedagógico. Para tanto, demanda-nos entrar em contato com o território das situações vivas que fluem nas instituições, mas, ao mesmo tempo, com as distintas literaturas e perspectivas científicas que nos permitem pensar com/na/a escola, com/na/a docência, com/no/o trabalho docente, entre outros/as. É, em suma, um aventurar-nos na educação que acontece na/com a/em meio à vida (Sales; Rigue; Dalmaso, 2023). Aprendemos a todo momento, mesmo que já estejamos imersos/as no âmbito do exercício profissional.

Pensando nisso, entendemos que diferentes encontros vividos com estudantes na formação inicial de professores/as movimentam múltiplas experiências que afetarão que profissionais eles/elas serão. Isso interage com que profissionais temos sido e seremos também na Universidade. Assim, percebemos que o convite ao pensamento sobre o que se vive e experimenta na realidade das escolas (e na Universidade) é um movimento profícuo para que futuros/as professores/as (e professores/as em atividade na Educação Superior) construam suas leituras de mundo – coisa que pode acontecer ao longo dos cursos de Licenciatura em momentos como nos Estágios Supervisionados, em programas de Iniciação à Docência, em disciplinas variadas, dentre outros (além das formações permanentes e continuadas, no caso dos/as docentes que atuam nas Universidades), mas com uma configuração em especial: esses acontecem mediados por professores/as que já trilharam aqueles caminhos anteriormente. Eis a formação docente permeada por encontros: em suma, uma docência-encontro!

Coexistências intensivas entre professores/as e futuros/as professores/as: eis a Universidade em um curso de Licenciatura em sua máxima potência! Habitar com eles/as a ampliação de pensamentos envolvendo a escola, a sociedade, as diferentes ciências e a vida é um motor agenciador de multiplicação de repertórios que podem vir a viabilizar a emergência de profissionais interessados com as questões do mundo, ultrapassando as fronteiras e os estigmas das suas áreas específicas de conhecimento científico. Dissolver as amálgamas produzidas por uma ciência behaviorista e de “conquistas desenvolvimentista” em prol de novas conexões, modos relevantes de coexistência entre corpos e práticas, honrar o que nos faz/agencia pensar-sentir-imaginar-com (Stengers, 2023).

As experiências partilhadas entre docentes e estudantes podem potencializar práticas de colaboração que superem a hierarquização da institucionalização escolarizada² (Damiani, 2008). É possível tornar o espaço de convívio entre docentes e estudantes em terreno fértil para metamorfosear quem se tem sido enquanto docente, enquanto educador/a. A partir do cultivo da confiança e do respeito entre os/as envolvidos/as no momento de aula, é possível em suma viver e morrer com (Haraway, 2023), logo aprender-com (Sales, 2024). Podemos nos tornar capazes de ultrapassar a lógica moderna e neoliberal de civilizar os outros, de competir com os outros, reativando relações e aprendendo juntos (Stengers, 2023).

Gilles Deleuze (2008, p. 307-308) afirma que “Aprender é sempre organizar um encontro. (...) Quando vocês alcançam esse saber-viver, podem dizer que possuem a sua potência. Antes, só poderiam dizer que tendiam a aumentá-la”. Tornar-se educador/a é sobre aprender a organizar encontros, situações de aprendizagem. É sobre afetar e ser afetado com todos/as que compõe este intervalo. Aprender é estar vivo/a (Rigue; Dalmaso, 2020) diante daquilo que aparece.

Os encontros são prenhes de acontecimentos possíveis que, tantas vezes, podem se anunciar também a nós como improváveis – resta-nos ter a atenção necessária para encontrá-los, rastreá-los, aguçando o nosso olhar ao mundo que nos circunda e que não para de articular contatos/contágios. Pensando nisso, a professora e pesquisadora Tamiris Vaz (2017), ao dissertar acerca das aprendi-

² Entende-se escolarização como “[...] conjunto de processos educacionais que se dão sob a vigência e respeito a uma lei que regula, indistintamente, todas as instituições de ensino dentro de um território, ou seja, o conjunto de processos educacionais regulados pelo Estado” (Corrêa, 2006, p. 23).

zagens que podem acontecer em deslocamentos pela cidade, reflete que:

Se aprendizagens podem acontecer em qualquer lugar onde haja encontros, qual o lugar da educação nesse processo? Arrisco-me a dizer que se trata de potencializar as forças entre o aprendiz e o mundo, ajudando-o a perceber suas capacidades de aprender, acompanhando-o na experimentação do cotidiano como multiplicidade e não como unidade, para não tomar essa multiplicidade como acúmulo. Trata-se de pensar as aprendizagens enquanto criações de mundos possíveis e singulares a cada aprendiz (Vaz, 2017, p. 2).

Educar-se e formar-se no entre... no meio. Entre aprendiz e mundo, entre saberes e pessoas, entre... encontros! Contudo, é importante pontuar que “Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende” (Deleuze, 2010, p. 21). Dito de outra forma, forjar-se educador/a demanda habitar o encontro com os envolvidos em meio à vida. Para tanto, é imprescindível desierarquizar os papéis estáticos, padronizantes e sem vida estabelecidos no ambiente escolar, que colocam o/a professor/a e o/a estudante em lugares de privilégio e desprestígio. Ao mesmo tempo, as narrativas que ampliam o abismo/hierarquia entre estudantes-docentes. Eis alguns desafios para seguirmos habitando a educação, a Educação Superior, o magistério... enfim, a docência-encontro!

É evidente que cada corpo singular afeta e é afetado de um modo particular pelos encontros. Não há modos hegemônicos e totalizadores de resposta aos encontros que fluem no/com o mundo que é a docência. Por conta disso, cada um/uma, em seus interstícios, cocria/inventa a partir deles. A docência é uma prática valiosa. Precisamos empoderarmo-nos para que nos tornemos verdadeiros ativistas da sua metamorfose (Coccia, 2020) – vendo a formação e

a educação como movimento metamórfico (Rigue; Sales; Dalmaso, 2024) –, da sua capacidade regenerativa e de fazer conexões-com.

A docência-encontro é um cultivo ininterrupto e lento. Na Educação Superior, a extensão, a pesquisa e a gestão são contextos de atuação que se intercalam e atravessam os encontros docentes com os/as discentes em formação inicial. Aceitar a complexidade e a imprevisibilidade da docência-encontro nas práticas mobilizadas no âmbito da Educação Superior é um horizonte que nos permite confrontar a neoliberalização da vida e do desejo (Rolnik, 2018), amplamente propagada, além da ciência rápida que tem anestesiado o nosso fazer e a nossa imaginação, bem como as oportunidades de cuidado e atenção dedicadas à atividade docente. Interessar-se pela docência-encontro é uma pista interessante a ser seguida para desacelerar as ciências (Stengers, 2023), ou seja, para nos tornarmos capazes de nos envolver com aquilo que nos atravessa (e que por muitas vezes desprezamos), a ponto de valorizar a magia presente em cada encontro, em cada diálogo, em cada olhar, em cada situação educativa.

Considerações finais

Neste ensaio, refletimos sobre alguns atravessamentos que permeiam a educação, especialmente na Educação Superior, em cursos de Licenciatura. Esses são espaços que habitamos, atuando diretamente na formação de professores/as de ciências. Acreditamos e apostamos no que chamamos de docência-encontro, que consiste no acontecimento cotidiano do tornar-se educador/a por meio dos encontros que ocorrem na/em meio à/pela vida com nossos/as estudantes.

Experimentamos, então, nuances para seguir cultivando bons encontros na Universidade Pública e na formação inicial de professores/as — um ato de resistência em tempos de catástrofes e da destruição neoliberal da educação pública, gratuita e de qualidade. Afirmamos a vida que acontece no/com/pelos encontros intensivos, pelas singularidades e pelos contágios afetivos que nos formam, que nos educam e nos preparam para, enfim, seguir vivendo com ética e com vontade na prática cotidiana e complexa da docência.

Tornar-se capaz de pensar a docência-encontro na Educação Superior como uma questão de interesse é a aposta desse ensaio. A partir da ampliação da atenção e cuidado para a docência que acontece com os encontros cultivados com os/as discentes é que se pode envolver-se com os múltiplos saberes e fazeres que contribuem para a desaceleração das ciências e o cultivo de uma educação-formação em metamorfose com a vida.

Referências

- COCCIA, Emanuele. *Metamorfoses*. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2020.
- CORRÊA, Guilherme Carlos. *Educação Comunicação Anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.
- CORRÊA, Guilherme Carlos. EJA, educação e escolarização. In: ANPED Sul, 10, 2014, Florianópolis. *Anais da X Reunião Científica da ANPED*. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), 2014. p. 01-12.
- DAMIANI, Magda Florianana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, n. 31, p. 213-230, 2008.
- DELEUZE, Gilles. *En Medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus, 2008.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. Vol. I. 2. ed. São Paulo, Ed. 34. 2019.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

- ESPINOSA, Baruch. *Ética*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2008.
- HARAWAY, Donna. *Ficar com o problema: fazer parentes no chthluceno*. São Paulo: n-1 edições. 2023.
- INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes Antropológicos*, v. 18, n. 37, p. 25-44, jan. 2012.
- RIGUE, Fernanda Monteiro; DALMASO, Alice Copetti. Estar vivo: Aprender. *Revista Criar Educação*, v. 9, n. 3, ago./dez., p. 130-147. 2020.
- RIGUE, Fernanda Monteiro; SALES, Tiago Amaral; DALMASO, Alice Copetti. Metaformoses em Emanuele Coccia: composições para habitar a educação e a formação docente. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 37, n. 81, p. 1465-1496, 2024.
- RIGUE, Fernanda Monteiro; SALES, Tiago Amaral. Encontros e histórias de vidas de professores/as formadores/as de professores/as de ciências naturais. *Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, [S.l.], v. 23, n. 37, p. e24016, jul. 2024. ISSN 1984-7505. Disponível em: <<https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/3719>>. Acesso em: 03 fev. 2025.
- ROLNIK, Suely. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. 2. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2018.
- SALES, Tiago Amaral; RIGUE, Fernanda Monteiro; DALMASO, Alice Copetti. Modos de Habitar o Mundo: uma educação em ciências com/em meio à/ pela vida. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 48, p. 1-24, out. 2023.
- SALES, Tiago Amaral. Quando o cartógrafo vai a campo: travessias e poéticas de um jovem professor. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 24-41, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/70186>. Acesso em: 11 fev. 2025.
- SALES, Tiago Amaral. Viver e Morrer Com: (trágicas) aprendizagens multiespécie e modos de dizer adeus. *Revista latinoamericana de Estudios Críticos Animales*, v. 11, p. 213-240, 2024. Disponível em: <https://revistaleca.org/index.php/leca/article/view/470>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- SARTI, Flavia Medeiros. Relações intergeracionais no mercado brasileiro de formação docente: antigos e novos desafios a considerar. *Pro-Posições*, v. 32, p. e20180082, 2021.
- STENGERS, Isabelle. *Uma outra ciência é possível: manifesto por uma desaceleração das ciências*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2023.
- VAZ, Tamiris. Aprendizagens em Devir na cidade: visualidades, excessos e narrativas cotidianas. 2017. 207 f. *Tese* (Doutorado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6828>. Acesso em 11 fev. 2025.

Sobre os organizadores

Daniele Simões Borges: Doutora em Educação em Ciências (PPGEC) pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Docente da Universidade Federal do Rio Grande-FURG e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Exatas (PPGECE/FURG), Brasil. Vice-líder da Rede de Estudos e Pesquisas em Ensino e Educação – REPEE. E-mail: daniele.uab@gmail.com

Gionara Tauchen: Doutora em Educação (PUC/RS). Docente da Universidade Federal do Rio Grande-FURG e do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEC/FURG), Rio Grande, Brasil. Líder da Rede de Estudos e Pesquisas em Ensino e Educação – REPEE. E-mail: giotachen@gmail.com

Renata Belmudes Schneider: Doutoranda do Programa de Pós-graduação Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Rio Grande, Brasil. Professora efetiva da rede básica de educação do estado do Rio Grande do Sul. Membro da Rede de Estudos e Pesquisas em Ensino e Educação – REPEE. E-mail: schneiderrenata10@gmail.com

Juan Carlos Teran Briceno: Doutor em Educação em ciências: Química da vida e da saúde pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professor Visitante da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Rio Grande, Brasil. Membro da Rede de Estudos e Pesquisas em Ensino e Educação – REPEE. E-mail: juanfisico23@gmail.com

Sobre os autores

Marcia Lorena Saurin Martinez: Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPel). Membro do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita - GEALE. E-mail: martinezmarcialorena@gmail.com

Marta Nörnberg: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Associada da Faculdade de Educação e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Vice-líder do GEALE – Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita. E-mail: martanornberg0@gmail.com

Fernanda Fátima Coffferri: Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora Substituta na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus Erechim*, Brasil. E-mail: fernandacoffferri@hotmail.com

Jonas Antônio Bertolassi: Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus Erechim*, Brasil. Professor Substituto na mesma instituição. E-mail: jonasbertolassi@hotmail.com

Adriana Salete Loss: Pós-doutora pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE/ULisboa). Professora Associada na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus Erechim*, Brasil. E-mail: adriloss@uffs.edu.br

Rui Marques Vieira: Doutorado em Didática - Professor - Universidade de Aveiro (UA) - Departamento de Educação e Psicologia, Investigador do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF). E-mail: rvieira@ua.pt

Alberto J. Costa: Doutoramento em Contabilidade - Professor Coordenador - Universidade de Aveiro (ISCA-UA) - Centro de Investigação: GOVCOPP (Governança, Competitividade e Políticas Públicas). E-mail: alberto.costa@ua.pt

Ana Cristina Esteves: Doutoramento em Biologia - Professora Auxiliar - Universidade de Aveiro - Departamento de Biologia, UID Centro de Estudos do Ambiente e Mar (CESAM) + LA/P/0094/2020. E-mail: acesteves@ua.pt

Ana Helena Tavares: Doutoramento em Matemática - Professor Adjunto Convidado - Universidade de Aveiro - Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda (ESTGA), Centro de Investigação e Desenvolvimento em Matemática e Aplicações (CIDMA). E-mail: ahtavares@ua.pt

Iouliia Skliarova: Doutoramento em Engenharia Eletrotécnica - Professora Auxiliar - Universidade de Aveiro - Investigadora no Instituto de Engenharia Eletrónica e Informática de Aveiro (IEETA). E-mail: iouliia@ua.pt

Joaquim Branco: Licenciatura em Ensino de Música, vertente Teoria e Formação Musical | Aluno no Programa Doutoral em Multimédia em Educação - Professor - Universidade de Aveiro, Professor na Escola Profissional de Música de Espinho. E-mail: jlfranco@ua.pt

Maria C. Tavares: Doutoramento em Ciências Empresariais - Professora - Higher Institute of Accounting and Administration, University of Aveiro (ISCA-UA) - Research Unit on Governance, Competitiveness and Public Policies (GOVCOPP). E-mail: mariatavares@ua.pt

Paulo Teixeira-Costa: Doutoramento em Turismo - Professor Adjunto Convidado - Universidade de Aveiro (ISCA) - Investigador na Unidade de Investigação em Governança, Competitividade e Políticas Públicas (GOVCOPP). E-mail: paulostcosta@ua.pt

Rita Simões: Doutoramento em Matemática - Professor Auxiliar - Universidade de Aveiro - Departamento de Matemática, CIDMA, Centro de Investigação e Desenvolvimento em Matemática e Aplicações. E-mail: ritasimoes@ua.pt

Richéle Timm dos Passos da Silva: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). Professora Associada da Faculdade de Educação (FaE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT) da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). E-mail: richelertps@gmail.com

Amanda de Oliveira Behling: Graduanda em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pelotas. Bolsista de iniciação científica pela FAPERGS no projeto “Interculturalidade e Internacionalização na educação superior: múltiplas dimensões à formação e profissionalização docente”. E-mail: amandinhabehling@gmail.com

João Manuel Correia Filho: Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Évora e pela Universidad de la Integración de las Américas. Professor Auxiliar da Faculdade de Serviço Social da Universidade de Luanda. Investigador do Centro interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora e Formador do Centro de Formação Saber. E-mail: jmc82@yahoo.com.br

Abdul Luís Hassane: Doutorando em Geografia pela Universidade Federal Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor na Universidade Zambeze (UniZambeze), Moçambique. E-mail: assaneluis@gmail.com

Nina Simone Vilaverde Maura: Doutora em Geografia Física pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Brasil. E-mail: nina.moura@ufrgs.br

Marcos André Braz Vaz: Doutor em Zootecnia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor Adjunto do Departamento de Informática e Estatística na Universidade Federal Santa Catarina, (UFSC), Florianópolis, Brasil. E-mail: braz.vaz@ufsc.br

André Camanguira Nguiraze: Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande Norte (UFRN). Professor do departamento de Ciências Humanas e Econômicas da Universidade Zambeze (UniZambeze), Moçambique. E-mail: acamanguira@yahoo.com.br

Sthefani dos Santos Silva: Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas - PPGECE, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Professora de Ensino Infantil da rede municipal de Rolante/RS. Membro do grupo de pesquisa Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciência e Matemática - CEAMECIM. E-mail: sthefani60434@gmail.com

Charles dos Santos Guidotti: Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Professor Adjunto do Instituto de Matemática, Estatística e Física (IMEF) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas (PPGECE) da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Coordenador Institucional do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da FURG. Líder do grupo de pesquisa Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciência e Matemática - CEAMECIM. E-mail: charles.guidotti@gmail.com

Cristiane Souza dos Santos: Mestre em Ensino na Saúde pela Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). Atualmente, trabalha como Enfermeira Assistencial no Centro de Tratamento Intensivo do Hospital Moinhos de Vento. E-mail: escutetuaalma@gmail.com

Cleidilene Ramos Magalhães: Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-Doutorada em Psicologia pela Universidade do Minho, Portugal. Professora Titular do Departamento de Educação e Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). Líder do grupo de pesquisa Estudos em Educação e Saúde. E-mail: cleidirm@ufcspa.edu.br

Sofia Castanheira Pais: Doutora em Educação pela Universidade do Porto. Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Coordenadora do grupo de pesquisa Participação, Comunidades e Educação Política (PCEP), do Centro de Investigação e Intervenção Educativas e do Programa da Mentoria Interpares, ambos da Universidade do Porto. E-mail: sofiapais@fpce.up.pt

Carolina Gomes: Doutoranda em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Atuou como bolsista nas três edições do projeto Cante pela sua saúde. E-mail: cagomes@fpce.up.pt

Irene Cortesão: Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Professora Adjunta da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. E-mail: irenecortesao@gmail.com

Fernanda Monteiro Rigue: Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Química do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal – Universidade Federal de Uberlândia (ICENP-UFU). E-mail: fernanda_rigue@hotmail.com

Tiago Amaral Sales: Professor Adjunto nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, vinculados ao Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), *Campus* Pontal. Pós-doutorado em Divulgação Científica e Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Uni-

versidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estácio de Santa Catarina (UNESA). Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas pelo Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia (INBIO/UFU). E-mail: tiagoamaralsales@gmail.com / tiago.sales@ufu.br.

O espaço do ensino superior lusófono constitui um território singular de cooperação acadêmica, sustentado por vínculos interculturais e linguísticos que, ao longo das últimas décadas, têm fortalecido redes de mobilidade, de produção científica e de intercâmbio institucional. É nesse cenário que se inscreve a coletânea Ensino Superior no Espaço Lusófono, resultado das interações estabelecidas pela Rede de Estudos e Pesquisas em Ensino e Educação (REPEE) com pesquisadores do Brasil, Cabo Verde, Moçambique, Angola, Portugal e Timor-Leste. Os dois volumes que compõem a obra exploram temáticas essenciais ao debate contemporâneo: políticas e gestão (volume 1) e ensino e desenvolvimento profissional (volume 2).

Reunindo análises críticas, reflexões teóricas e resultados de pesquisas empíricas, os capítulos discutem questões estruturantes para o ensino superior na lusofonia, como processos de desenvolvimento profissional docente, práticas interdisciplinares, modelos formativos, internacionalização, sustentabilidade, mudanças climáticas, inclusão e inovação pedagógica. Ao aproximar perspectivas diversas e contextos singulares, o volume 2 reafirma o papel estratégico da cooperação acadêmica na consolidação de políticas, práticas e estruturas formativas nos países de língua portuguesa, convidando leitores e pesquisadores a aprofundar reflexões e ampliar horizontes no campo do ensino superior.