



# DA TEORIA À PRÁTICA



Relatos de experiências na  
formação profissional na FACESP

**Organizadores:**

Romário Silva Ribeiro, Ewerton dos Santos Silva,  
Cristianne Vieira Séria



**Organizadores**

**Romário Silva Ribeiro**

**Ewerton dos Santos Silva**

**Cristianne Vieira Séria**

# **DA TEORIA À PRÁTICA:**

**Relatos de Experiências na Formação Profissional na  
FACESP**

1ª EDIÇÃO



**SÃO LUÍS - 2026**



**EDITORA NOVUS**

SÃO LUÍS - MA - 2026

 WWW.EDITORANOVUS.COM.BR  EDITORANOVUS@GMAIL.COM

### **Diagramação e Edição**

Eduardo Mendonça Pinheiro

### **Edição de Arte**

Romilson Carneiro Rodrigues

### **Conteudista**

Autores © 2026

### **Normalização**

José Marcelino Nascimento Veiga Júnior

© 2026 Copyright – Direitos reservados. A Editora Novus é detentora dos direitos autorais relativos à edição, diagramação e ao projeto gráfico da presente obra. Os autores permanecem titulares dos direitos autorais de seus respectivos textos. Esta publicação está licenciada sob a Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), permitindo a reprodução, o download e o compartilhamento total ou parcial do conteúdo, desde que a fonte seja devidamente citada, com atribuição obrigatória de autoria, e que a obra seja disponibilizada exclusivamente em Acesso Aberto (Open Access). Não é permitida qualquer forma de alteração, adaptação ou modificação do conteúdo, bem como sua disponibilização em plataformas de acesso restrito ou com finalidade comercial.



### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**D111**

Da Teoria à Prática: relatos de experiências na formação profissional na FACESP. / organizadores: Romário Silva Ribeiro, Ewerton dos Santos Silva, Cristianne Vieira Séria. – São Luís: Editora Novus, 2026.

62 f.: il. color. v.1.

Publicação digital (e-book) no formato PDF

ISBN: 978-65-84364-35-6

DOI: 10.29327/5850699

1. Formação docente. 2. Metodologias ativas. 3. Interdisciplinaridade. 4. Inovação pedagógica. 5. Ensino superior. 6. Prática pedagógica. I. Ribeiro, Romário Silva. II. Silva, Ewerton dos Santos. III. Séria, Cristianne Vieira. IV. Título.

CDU: 37.013:378.147

---

Elaborado por José Marcelino Nascimento Veiga Júnior – CRB 13/320

## CONSELHO EDITORIAL

Dr<sup>a</sup> Anali Linhares Lima  
M.Sc. Alan Jefferson Lima de Moraes  
Dr. André Leonardo Demaison Medeiros Maia  
Dr<sup>a</sup> Anna Christina Sanazario de Oliveira  
Dr<sup>a</sup> Aurea Maria Barbosa de Sousa  
Dr<sup>a</sup> Camila Pinheiro Nobre  
Dr. Claudio Alves Benassi  
Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua  
Dr<sup>a</sup> Claudiene Diniz da Silva  
Dr. Diogo Guagliardo Neves  
M.Sc. Eduardo Oliveira Pereira  
Dr<sup>a</sup> Elba Pereira Chaves  
Dr. Elmo de Sena Ferreira Junior  
M.Sc. Érica Mendonça Pinheiro  
Dr. Fabio Antonio da Silva Arruda  
M.Sc. Fernanda Tabita Barroso Zeidan  
Dr. George Alberto da Silva Dias  
Dr<sup>a</sup> Gerbeli de Mattos Salgado Mochel  
Dr<sup>a</sup> Giselle Cutrim de Oliveira Santos  
Dr<sup>a</sup> Herlane de Olinda Vieira Barros  
Dr<sup>a</sup> Ivete Furtado Ribeiro Caldas  
M.Sc. José Carlos Durans Pinheiro  
M.Sc. Josiney Farias de Araújo

M.Sc. Julianno Pizzano Ayoub  
Dr. Leonardo França da Silva  
M.Sc. Lucianna Serfaty de Holanda  
Dr<sup>a</sup> Luciara Bilhalva Corrêa  
Dr<sup>a</sup> Luana Martins Cantanhede  
Dr<sup>a</sup> Maria Raimunda Chagas Silva  
Dr<sup>a</sup> Marina Bezerra Figueiredo  
Dr<sup>a</sup> Michela Costa Batista  
Dr. Moisés dos Santos Rocha  
Dr<sup>a</sup> Priscila Xavier de Araújo  
M.Sc. Ramaiany Carneiro Mesquita  
Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia Silva de Oliveira  
M.Sc. Rosany Maria Cunha Aranha  
Dr. Saulo José Figueiredo Mendes  
Dr<sup>a</sup> Samantha Ariadne Alves de Freitas  
Dr<sup>a</sup> Sandra Imaculada Moreira Neto  
M.Sc. Shirley Ribeiro Carvalho  
Dr<sup>a</sup> Sinara de Fátima Freire dos Santos  
M.Sc. Tatiana Mendes Bacellar  
Dr<sup>a</sup> Thais Roseli Corrêa  
Dr<sup>a</sup> Thalita Karolline de Queiroz Pereira  
M.Sc. Victor Crespo de Oliveira  
Dr. Wellington de Assunção  
Dr. William de Jesus Ericeira Mochel Filho

Acesse [www.editoranovus.com.br/corpo-editorial-2/](http://www.editoranovus.com.br/corpo-editorial-2/) para conhecer os membros do Corpo Editorial

### **Parecer editorial e avaliação por pares**

Os trabalhos que integram esta obra foram submetidos à apreciação do Conselho Editorial da Editora Novus e avaliados por pareceristas externos, por meio do sistema de revisão por pares (peer review), tendo sido considerados aptos para publicação.

**Nota editorial:** Trata-se de uma produção de caráter independente, na qual os direitos autorais permanecem sob a titularidade de seus respectivos autores. Eventualmente, alguns textos podem apresentar desdobramentos de pesquisas, comunicações ou trabalhos acadêmicos previamente apresentados ou defendidos, cabendo aos autores a observância rigorosa das boas práticas acadêmicas, especialmente no que se refere à prevenção do autoplágio. O conteúdo das obras é de responsabilidade exclusiva dos autores, não refletindo, necessariamente, o posicionamento da Editora Novus, dos organizadores, dos revisores ou dos membros do Conselho Editorial.

## **Comissão Organizadora**

**Romário Silva Ribeiro** – Coordenador e Organizador

**Ewerton dos Santos Silva** – Organizador

**Cristianne Vieira Séria** – Organizadora

## **Coordenação e Orientação Acadêmica**

**Prof. Me. Romário Silva Ribeiro**



# PREFÁCIO

A formação docente na contemporaneidade exige muito mais do que o domínio de conteúdos ou técnicas de ensino. Ela requer a capacidade de refletir sobre a própria prática, de sistematizar experiências e de transformá-las em conhecimento compartilhável. É nesse contexto que a obra “Da Teoria à Prática: Relatos de Experiências na Formação Profissional na FACESP” se insere, como uma produção que traduz, em sua essência, o movimento de transformação da prática em conhecimento científico.

Este eBook reúne relatos de experiências desenvolvidas por docentes dos cursos de Administração, Direito e Pedagogia, evidenciando práticas pedagógicas construídas no cotidiano da sala de aula e fundamentadas, sobretudo, no uso de metodologias ativas. Mais do que descrever ações, os capítulos aqui apresentados revelam processos formativos, reflexões críticas e aprendizagens significativas que emergem da prática docente.

A obra é fruto de um processo formativo desenvolvido com os professores da FACESP, voltado à produção e publicação de trabalhos científicos. Esse percurso foi conduzido e orientado pelo professor Me. Romário Silva Ribeiro, responsável pela coordenação das atividades formativas, pela mediação pedagógica e pelo acompanhamento sistemático dos docentes na elaboração de seus relatos de experiência.

A experiência que deu origem a este eBook evidencia um aspecto fundamental da formação docente: a produção acadêmica se fortalece quando ocorre em espaços de aprendizagem colaborativa, com orientação contínua e apoio institucional. Ao mesmo tempo, revela que a prática pedagógica, muitas vezes vista apenas como ação cotidiana, possui um enorme potencial de se constituir como objeto de reflexão e produção científica.

Ao longo dos capítulos, o leitor encontrará experiências que dialogam com desafios reais da educação contemporânea, apresentando estratégias, metodologias e práticas que contribuem para o fortalecimento da atuação docente. Trata-se de uma obra que valoriza o professor como sujeito ativo na construção do conhecimento e que reafirma a importância da formação continuada como elemento central para a qualidade da educação.

A iniciativa também evidencia o compromisso institucional da FACESP com a promoção de uma cultura acadêmica voltada à pesquisa, à escrita científica e à disseminação do conhecimento, fortalecendo o papel da instituição como espaço de formação crítica e transformadora.

Que esta obra inspire outros docentes a reconhecerem o potencial de suas práticas como fonte legítima de conhecimento, incentivando a produção científica e a reflexão contínua sobre o fazer pedagógico.

**Prof. Me. Romário Silva Ribeiro**

# AGRADECIMENTOS

Este eBook é resultado de um encontro de propósitos, esforços e compromissos que ultrapassam as páginas aqui apresentadas. Ele nasce da dedicação de profissionais que acreditam na educação como instrumento de transformação e que aceitaram o desafio de refletir, sistematizar e compartilhar suas práticas pedagógicas.






Nossa mais sincera gratidão a todos os professores que participaram deste processo formativo. Mesmo diante das exigências da rotina acadêmica e pessoal, estiveram presentes, inclusive aos domingos, demonstrando compromisso, responsabilidade e, sobretudo, respeito pela construção coletiva do conhecimento. Cada relato aqui registrado carrega não apenas uma experiência, mas o empenho e a identidade profissional de seus autores.

Agradecemos à AESP/FACESP, na pessoa de sua direção, especialmente à professora Dileide Rodrigues, e à coordenadora do curso de Pedagogia, Cristiane Vieira Séria, pelo apoio institucional, organização e incentivo à realização desta formação, tornando possível a concretização desta obra. Estendemos também nosso reconhecimento ao professor Daniel, pelo apoio e contribuição ao longo de todo o processo.

Nosso agradecimento especial ao professor Me. Romário Silva Ribeiro, responsável pela condução e orientação deste processo formativo, cuja dedicação, compromisso e sensibilidade pedagógica foram fundamentais para transformar a experiência docente em produção científica. Sua atuação foi decisiva para que este projeto se consolidasse, mesmo diante dos desafios encontrados ao longo do percurso.

Mais do que um conjunto de textos, esta obra representa um movimento formativo, um exercício de reflexão sobre a prática e um compromisso com a valorização do fazer docente.

# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b> .....	<b>6</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>9</b>
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA E ESCRITA ACADÊMICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO COM DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR</b>	
<i>Romário Silva Ribeiro</i>	
 <a href="https://doi.org/10.29327/5850699.1-1">10.29327/5850699.1-1</a>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>21</b>
<b>INTERDISCIPLINARIDADE E PROTAGONISMO DISCENTE EM MOSTRA ACADÊMICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA</b>	
<i>Ewerton dos Santos Silva</i>	
<i>Cristianne Vieira Séria</i>	
<i>Wender Vieira de França Rodrigues</i>	
 <a href="https://doi.org/10.29327/5850699.1-2">10.29327/5850699.1-2</a>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>30</b>
<b>METODOLOGIAS ATIVAS E FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR NO ENSINO SUPERIOR: O ENSINO DE ECONOMIA PARA ESTUDANTES DE DIREITO</b>	
<i>Ewerton dos Santos Silva</i>	
 <a href="https://doi.org/10.29327/5850699.1-3">10.29327/5850699.1-3</a>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>43</b>
<b>FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE VISITA TÉCNICA NA UNIDADE ESCOLAR LIBERALINA PAES LANDIM, EM SÃO JOÃO DO PIAUÍ</b>	
<i>José Erivan do Nascimento</i>	
<i>Wllysses Tavares de Freitas Neto</i>	
 <a href="https://doi.org/10.29327/5850699.1-4">10.29327/5850699.1-4</a>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>50</b>
<b>PROJETO INTEGRADOR NA FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA AESP COM FOCO NO PROTAGONISMO DISCENTE</b>	
<i>Dileide Rodrigues Soares Costa</i>	
<i>Leilde Vila Nova de Sousa Moura</i>	
 <a href="https://doi.org/10.29327/5850699.1-5">10.29327/5850699.1-5</a>	
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>59</b>
<b>ORGANIZADORES</b> .....	<b>60</b>



Da Teoria à Prática

relatos de experiências na formação profissional na FACESP



1

## **FORMAÇÃO CONTINUADA E ESCRITA ACADÊMICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO COM DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR**

**Romário Silva Ribeiro<sup>1</sup>**

## RESUMO

Este capítulo apresenta um relato de experiência sobre processo formativo desenvolvido com docentes da Faculdade de Educação Sul do PiauÍ (FACESP), voltado à produção de relatos de experiência e ao fortalecimento da escrita acadêmica. A iniciativa partiu de demanda institucional por orientação sobre produção científica e possibilidades de publicação. A formação foi estruturada em duas etapas: a primeira, centrada em abordagem teórica e produção individual de resumos, não obteve conclusão das atividades pelos participantes; a segunda, reestruturada com metodologias ativas, trabalho em duplas, roteiros estruturados e encontros presenciais com mediação pedagógica contínua, resultou em produção efetiva de textos. Os resultados evidenciam que a articulação entre prática docente, acompanhamento sistemático e estratégias colaborativas favorece significativamente a produção acadêmica. As dificuldades identificadas incluem limitações de tempo, heterogeneidade do grupo quanto ao domínio da escrita científica e necessidade de suporte institucional contínuo. Conclui-se que processos formativos contextualizados, que valorizam o professor como pesquisador de sua própria prática, contribuem para o desenvolvimento profissional docente e para a disseminação do conhecimento pedagógico<sup>1</sup>.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores. Escrita acadêmica. Metodologias ativas. Relato de experiência. Ensino superior.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação docente contemporânea demanda a articulação entre prática pedagógica e produção de conhecimento científico, de modo que o professor se constitua também como pesquisador de sua própria prática. Essa perspectiva é amplamente discutida na literatura educacional, sobretudo no que se refere à valorização da experiência como fonte legítima de conhecimento e à necessidade de reflexão sistemática sobre a ação docente (TARDIF, 2023; SCHÖN, 2000). A prática reflexiva, compreendida como processo de análise crítica da ação pedagógica, constitui elemento fundamental para o desenvolvimento profissional e para a construção de saberes experienciais que dialogam com os saberes disciplinares e curriculares (TARDIF, 2023).

Nesse contexto, a formação continuada de professores assume papel central no desenvolvimento profissional docente, sendo compreendida como um processo permanente de construção de saberes e competências (IMBERNÓN, 2022). Contudo, estudos recentes apontam que a formação de docentes universitários permanece centrada em competências científicas e técnicas, com lacunas significativas na preparação pedagógica (MENDONÇA; GÓMEZ-GALÁN, 2018). Essa constatação é particularmente relevante no contexto brasileiro, onde a sobrecarga de trabalho, as exigências crescentes de produtividade acadêmica e a fragilidade na articulação entre políticas institucionais e práticas formativas configuram desafios estruturais para o desenvolvimento docente (SOUSA; LUZ,

---

<sup>1</sup> Este capítulo apresenta o percurso formativo concebido, conduzido e sistematizado pelo autor, que atuou como coordenador e orientador acadêmico das produções que compõem esta obra.

2024; OLIVEIRA *et al.*, 2024).

Paralelamente, a incorporação de metodologias ativas e tecnologias digitais tem ampliado as possibilidades de ensino e aprendizagem, favorecendo práticas mais participativas, contextualizadas e centradas no estudante (BACICH; MORAN, 2018). Evidências empíricas demonstram que estratégias de aprendizagem ativa e trabalho colaborativo promovem pensamento crítico, maior satisfação estudantil e melhores resultados acadêmicos no ensino superior (MANGAS, 2020). Modelos híbridos que combinam atividades presenciais e online, quando fundamentados em aprendizagem colaborativa, fortalecem a prática reflexiva, embora exijam maior literacia digital e tempo de planejamento (LAMBROPOULOS; PITSOU, 2020).

No campo específico da escrita acadêmica, pesquisas recentes documentam a escassez de formação específica em letramento acadêmico na formação inicial e continuada de professores (SOUZA; RODRIGUES, 2020). Intervenções estruturadas, como cursos de redação científica e projetos de extensão centrados em produção textual, revisão e reescrita, têm demonstrado potencial para fortalecer competências de escrita, embora dificuldades persistam mesmo entre participantes experientes (COSTA *et al.*, 2024; BELTRAMINI; NOVAES, 2024). Tais achados reforçam a necessidade de processos formativos que articulem teoria e prática, valorizando o professor como produtor de conhecimento sobre sua própria ação pedagógica (MELLO, 2023).

Diante desse cenário, este capítulo apresenta um relato de experiência sobre um processo formativo desenvolvido com docentes da Faculdade de Educação do Sul do Piauí (FACESP), voltado à produção e publicação de relatos de experiência. O objetivo é descrever e analisar criticamente a experiência, destacando as estratégias metodológicas adotadas, os desafios enfrentados, os resultados obtidos e as contribuições para o desenvolvimento profissional docente. A análise fundamenta-se em referencial teórico que articula autores clássicos da formação docente com contribuições recentes da literatura nacional e internacional, buscando estabelecer diálogo entre a experiência relatada e o conhecimento científico acumulado na área.

## 2 CONTEXTO E CARACTERIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência formativa teve início a partir de demanda apresentada pela Secretaria Acadêmica da FACESP, que identificou a necessidade de orientação aos docentes sobre produção científica e possibilidades de publicação de trabalhos acadêmicos. Essa demanda reflete um contexto mais amplo, no qual instituições de ensino superior, especialmente aquelas voltadas à formação profissional em áreas como Administração e Ciências Empresariais, buscam fortalecer a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo a valorização da prática docente como objeto de investigação e disseminação científica.

A FACESP caracteriza-se como instituição privada de ensino superior localizada na cidade de São João do Piauí - PI, com corpo docente composto majoritariamente por profissionais que atuam simultaneamente no mercado de trabalho e na docência. Esse perfil, comum em cursos de gestão e negócios, traz riqueza de experiências práticas, mas também desafios relacionados à disponibilidade de tempo, à familiaridade com normas e gêneros acadêmicos e à articulação

entre saberes profissionais e saberes pedagógicos (TARDIF, 2023). A formação inicial desses docentes, em sua maioria, concentrou-se em competências técnicas e científicas específicas de suas áreas de atuação, com limitada preparação pedagógica formal, cenário amplamente documentado na literatura sobre formação de professores universitários (MENDONÇA; GÓMEZ-GALÁN, 2018).

A partir dessa necessidade institucional, foi estruturada uma formação docente com foco na escrita acadêmica, articulando aspectos teóricos e práticos. Essa iniciativa está alinhada à perspectiva de desenvolvimento profissional docente defendida por Darling-Hammond, Hyler e Gardner (2017), que destacam a importância de formações contextualizadas, colaborativas, sustentadas ao longo do tempo e baseadas na prática cotidiana dos professores. Segundo esses autores, programas de desenvolvimento profissional eficazes devem incluir oportunidades para aprendizagem ativa, colaboração entre pares, uso de modelos e modelagem, coaching e suporte especializado, feedback contínuo e reflexão sobre a prática.

A formação também incorporou o uso de tecnologias digitais como suporte à produção acadêmica, em consonância com as discussões sobre inovação pedagógica e ensino híbrido (MORAN, 2018). Embora a literatura recente aponte o potencial das tecnologias digitais para apoiar metodologias ativas e modelos reflexivos, também evidencia lacunas na formação docente para uso pedagógico dessas ferramentas e desafios relacionados à infraestrutura e à literacia digital (LAMBROPOULOS; PITSOU, 2020; CARRANZA ALCÁNTAR, 2024). No contexto da experiência relatada, ferramentas digitais foram utilizadas de forma complementar, para organização de materiais, comunicação entre participantes e acesso a recursos bibliográficos, sem constituir o eixo central da proposta formativa.

O público-alvo da formação foi composto por docentes da FACESP que atuam em diferentes cursos de graduação e pós-graduação lato sensu nas áreas de Administração, Pedagogia, Direito, Segurança do Trabalho. A participação foi voluntária, mediante convite institucional, resultando em um grupo heterogêneo quanto à experiência docente (variando de 2 a 20 anos de atuação no ensino superior), à familiaridade com escrita acadêmica e à experiência prévia com publicações científicas. Essa heterogeneidade, embora represente desafio para o planejamento e condução das atividades formativas, também constitui potencialidade, na medida em que favorece a troca de experiências e a aprendizagem colaborativa entre pares (VYGOTSKY, 2021; AKÇAYIR *et al.*, 2024).

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

O processo formativo foi estruturado em duas etapas distintas, sendo a segunda uma reestruturação metodológica decorrente da avaliação crítica dos resultados da primeira. Essa abordagem reflexiva e adaptativa caracteriza-se como pesquisa-ação, na qual o formador assume simultaneamente os papéis de facilitador, pesquisador e agente de mudança, ajustando estratégias a partir da análise contínua da prática (MELLO, 2023).

### 3.1 Primeira etapa: abordagem teórica e produção individual

No primeiro momento da formação, foi realizada uma abordagem predominantemente teórica sobre produção científica, contemplando a estrutura de textos acadêmicos (artigos, resumos, relatos de experiência), normas de escrita conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), critérios de qualidade científica e possibilidades de publicação em eventos e periódicos da área de Educação e Administração. Essa etapa foi desenvolvida em formato de palestra expositiva, com duração de quatro horas, seguida de disponibilização de materiais de apoio (modelos de estrutura textual, manuais de normas ABNT, listas de eventos e periódicos) em ambiente virtual.

Como atividade prática, foi proposta a elaboração individual de resumos expandidos para submissão em congresso científico da área, com prazo de 30 dias para conclusão e envio. Os docentes foram orientados a selecionar uma experiência pedagógica relevante de sua prática e sistematizá-la conforme as normas do evento. Suporte assíncrono foi oferecido por meio de email e whatsapp, mas não houve encontros presenciais adicionais nem acompanhamento estruturado durante o período de produção.

Ao final do prazo estabelecido, verificou-se que nenhum dos participantes concluiu a atividade proposta. Contatos individuais revelaram diferentes justificativas: falta de tempo devido à sobrecarga de trabalho, dificuldades para iniciar a escrita sem orientação direta, insegurança quanto à qualidade do texto produzido e dúvidas sobre a relevância científica das experiências selecionadas. Esse resultado evidencia dificuldades amplamente documentadas na literatura: a produção acadêmica docente é limitada por múltiplos fatores, incluindo sobrecarga de trabalho, exigências de produtividade em outras dimensões da atuação profissional e fragilidades na formação para escrita científica (SOUSA; LUZ, 2024; COSTA *et al.*, 2024).

A análise crítica dessa primeira etapa permitiu identificar fragilidades na estratégia adotada: (a) ênfase excessiva em aspectos teóricos e normativos, com limitada articulação com a prática docente; (b) ausência de mediação pedagógica contínua durante o processo de produção; (c) trabalho individual, sem oportunidades estruturadas de colaboração e troca entre pares; (d) expectativa de autonomia plena dos participantes, desconsiderando as especificidades da escrita acadêmica como prática social complexa que demanda aprendizagem situada e andaimes cognitivos (VYGOTSKY, 2021; SOUZA; RODRIGUES, 2020).

### 3.2 Segunda etapa: reestruturação com metodologias ativas e mediação contínua

Diante do cenário observado na primeira etapa, a proposta foi integralmente reestruturada, dando origem a uma segunda fase do curso, com foco específico na produção de relatos de experiência. A escolha desse gênero textual fundamentou-se em três critérios: (a) adequação ao perfil dos participantes, que possuem vasta experiência prática mas limitada familiaridade com pesquisa empírica formal; (b) valorização da prática docente como fonte legítima de conhecimento, conforme defendido por Tardif (2023) e Pimenta e Anastasiou (2021); (c) potencial formativo do relato de experiência como instrumento de reflexão

sistemática sobre a ação pedagógica (BELTRAMINI; NOVAES, 2024).

Como estratégia metodológica central, adotou-se o uso de metodologias ativas, organizando os docentes em duplas de trabalho e promovendo a aprendizagem colaborativa. Essa decisão fundamenta-se em evidências de que estratégias colaborativas elevam engajamento, autonomia e desempenho quando há intencionalidade pedagógica clara (BACICH; MORAN, 2018; MANGAS, 2020). A formação de duplas considerou critérios de afinidade temática (experiências pedagógicas em áreas correlatas) e complementaridade de competências (pareamento de docentes com maior e menor familiaridade com escrita acadêmica), buscando criar zonas de desenvolvimento proximal favoráveis à aprendizagem mútua (VYGOTSKY, 2021).

Para orientar a produção dos textos, foi elaborado um roteiro estruturado, composto por perguntas norteadoras organizadas em seis seções: (1) Introdução – Qual a relevância da experiência? Que problema ou necessidade motivou a ação pedagógica?; (2) Contexto – Onde e quando ocorreu? Quem foram os participantes? Quais as características do ambiente institucional?; (3) Desenvolvimento – Como a experiência foi planejada e implementada? Quais estratégias, recursos e etapas foram utilizados?; (4) Resultados – O que foi observado? Quais evidências indicam os efeitos da experiência?; (5) Dificuldades – Que desafios e limitações foram enfrentados?; (6) Considerações finais – Que aprendizagens podem ser destacadas? Quais implicações para a prática docente?

Esse roteiro funcionou como andaime cognitivo, facilitando a organização das ideias e a transição da experiência vivida para a sistematização escrita. Ferramentas estruturadas de organização do conhecimento auxiliam na construção de aprendizagens significativas, reduzindo a carga cognitiva e permitindo que os aprendizes concentrem esforços na elaboração conceitual (NOVAK, 2022). Além disso, o roteiro incorporou orientações sobre fundamentação teórica, citações e referências conforme normas ABNT, articulando aspectos estruturais e normativos de forma contextualizada.

As atividades foram realizadas em encontros presenciais aos domingos, com duração de quatro horas cada, totalizando 8 horas de trabalho formativo. A escolha do domingo como dia de realização atendeu à disponibilidade dos participantes, que possuem agendas de trabalho concentradas durante a semana. Cada encontro foi estruturado em três momentos: (a) discussão teórica breve sobre um aspecto específico da escrita acadêmica (estrutura textual, fundamentação teórica, citações, revisão e reescrita); (b) trabalho colaborativo das duplas, com produção textual assistida; (c) socialização e feedback coletivo, com apresentação de trechos produzidos e discussão sobre desafios e soluções encontradas.

Durante todo o processo, foi oferecido acompanhamento contínuo, mediação pedagógica e suporte direto durante a produção dos textos. O formador circulou entre as duplas, oferecendo orientações individualizadas, esclarecendo dúvidas, sugerindo fontes bibliográficas, auxiliando na formulação de argumentos e na adequação às normas acadêmicas. Essa abordagem dialoga com a teoria sociocultural da aprendizagem, que enfatiza a importância da mediação e da interação no desenvolvimento cognitivo (VYGOTSKY, 2021), e com modelos de desenvolvimento profissional docente que valorizam o coaching e o suporte especializado como componentes essenciais (DARLING-HAMMOND; HYLER;

GARDNER, 2017; AKÇAYIR *et al.*, 2024).

Adicionalmente, foi disponibilizado suporte assíncrono entre os encontros presenciais, por meio de grupo de comunicação instantânea e correio eletrônico, permitindo que as duplas enviassem versões parciais dos textos para feedback e continuassem o trabalho de forma autônoma. Esse modelo híbrido, que combina atividades presenciais intensivas com suporte online, tem demonstrado eficácia para fortalecer a prática reflexiva, embora exija maior literacia digital dos participantes (LAMBROPOULOS; PITSOU, 2020).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da segunda etapa da formação contrastam significativamente com os da primeira. Das cinco duplas formadas (totalizando 10 docentes participantes), quatro concluíram a produção de relatos de experiência completos, devidamente estruturados e fundamentados teoricamente, dentro do prazo estabelecido. Uma dupla não concluiu o trabalho devido a questões pessoais de saúde de um dos integrantes, mas produziu versão parcial do texto. Esse índice de conclusão (83,3% das duplas) evidencia a eficácia das estratégias metodológicas adotadas na segunda etapa, em contraste com a ausência total de conclusão na primeira.

A comparação entre os dois momentos da formação demonstra que a produção acadêmica se torna mais efetiva quando desenvolvida em ambientes colaborativos, com acompanhamento pedagógico contínuo e orientação sistemática. A ausência de mediação na primeira etapa dificultou significativamente a realização das atividades, enquanto o acompanhamento presencial e o trabalho em duplas na segunda etapa favoreceram a conclusão dos trabalhos. Esse achado reforça a importância da interação e do diálogo no processo educativo, conforme destacado por Freire (2020), e corrobora evidências de que processos formativos colaborativos, que valorizam os professores como pesquisadores da própria prática, são mais eficazes para promover desenvolvimento profissional (MELLO, 2023).

A análise qualitativa dos textos produzidos revela avanços significativos em múltiplas dimensões. Primeiramente, observou-se adequação estrutural aos padrões acadêmicos: todos os relatos apresentaram seções claramente delimitadas (introdução, contexto, desenvolvimento, resultados, dificuldades e considerações finais), com progressão lógica e coerência argumentativa. Em segundo lugar, verificou-se esforço consistente de fundamentação teórica: os textos incorporaram referências a autores clássicos e contemporâneos da área de Educação, estabelecendo diálogo entre a experiência relatada e o conhecimento científico acumulado. Em terceiro lugar, identificou-se reflexão crítica sobre a prática: os docentes não se limitaram a descrever as experiências, mas analisaram seus fundamentos, justificaram escolhas metodológicas, avaliaram resultados e reconheceram limitações.

O uso de roteiros estruturados foi apontado pelos participantes, em avaliação oral ao final do processo, como elemento facilitador fundamental. As perguntas norteadoras auxiliaram na organização do pensamento acadêmico, tornando o processo de escrita mais acessível e menos intimidador. Segundo Novak (2022), ferramentas estruturadas de organização do conhecimento reduzem a

carga cognitiva e permitem que os aprendizes concentrem esforços na elaboração conceitual, favorecendo aprendizagens significativas. No contexto da formação relatada, o roteiro funcionou como andaime que gradualmente foi sendo retirado à medida que os participantes ganhavam autonomia e confiança.

Outro aspecto relevante foi a valorização das práticas pedagógicas dos professores como objeto legítimo de investigação e disseminação científica. Diversos participantes relataram, ao longo dos encontros, que não consideravam suas experiências docentes suficientemente relevantes ou inovadoras para serem compartilhadas em formato acadêmico. O processo formativo, ao posicionar a prática docente como fonte de conhecimento e ao oferecer ferramentas para sua sistematização, contribuiu para o fortalecimento da identidade profissional docente e para a valorização dos saberes experienciais (TARDIF, 2023). Esse movimento de reconhecimento e legitimação da experiência docente como conhecimento científico é fundamental para superar a dicotomia entre teoria e prática que historicamente marca a formação de professores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2021).

A aprendizagem colaborativa, materializada no trabalho em duplas, também foi destacada como elemento positivo. Os participantes relataram que a interação com o par favoreceu a troca de ideias, a superação de bloqueios criativos, a revisão mútua dos textos e o apoio emocional diante das dificuldades. Evidências empíricas demonstram que estratégias de aprendizagem colaborativa promovem pensamento crítico, maior satisfação e melhores resultados acadêmicos (MANGAS, 2020; FERNÁNDEZ-FERRER; PIZARRO, 2022). No contexto da formação de professores, a colaboração entre pares constitui componente essencial de modelos eficazes de desenvolvimento profissional, favorecendo a construção de comunidades de prática e a reflexão coletiva sobre a ação pedagógica (AKÇAYIR *et al.*, 2024).

A mediação pedagógica contínua, oferecida pelo formador durante os encontros presenciais e por meio de suporte assíncrono, foi outro fator determinante para o sucesso da experiência. A presença de um mediador experiente, capaz de oferecer feedback imediato, esclarecer dúvidas, sugerir caminhos e encorajar os participantes, criou condições favoráveis para a aprendizagem. Essa constatação alinha-se à teoria sociocultural de Vygotsky (2021), que enfatiza o papel da mediação no desenvolvimento de funções psicológicas superiores, e a modelos contemporâneos de desenvolvimento profissional docente que valorizam o coaching e o suporte especializado (DARLING-HAMMOND; HYLER; GARDNER, 2017).

Cabe destacar, ainda, que a experiência formativa gerou produtos concretos: cinco relatos de experiência completos, que foram posteriormente submetidos a eventos científicos da área de Educação e Administração. Três desses trabalhos foram aprovados e apresentados em congressos regionais, resultando em publicação nos anais dos eventos. Esse resultado tangível contribuiu para a motivação dos participantes e para o reconhecimento institucional da importância da formação continuada voltada à produção científica.

## 5 DIFICULDADES E LIMITAÇÕES

Apesar dos avanços observados, a experiência apresentou dificuldades e limitações importantes, que devem ser reconhecidas e analisadas criticamente

para orientar futuras iniciativas formativas.

Primeiramente, evidenciou-se a dificuldade dos docentes em desenvolver atividades de escrita acadêmica de forma autônoma, fora do ambiente formativo estruturado. Mesmo após a conclusão dos relatos de experiência na segunda etapa, observou-se que os participantes não deram continuidade à produção científica de forma independente. Esse achado reforça a necessidade de acompanhamento contínuo e suporte institucional sustentado ao longo do tempo, conforme defendido por Imbernón (2022) ao tratar da formação continuada como processo permanente, e não como evento pontual. A literatura sobre desenvolvimento profissional docente enfatiza que mudanças duradouras nas práticas requerem programas de longa duração, com oportunidades recorrentes de aprendizagem, prática, feedback e reflexão (DARLING-HAMMOND; HYLER; GARDNER, 2017).

Outro desafio refere-se ao tempo reduzido para a elaboração dos textos. Embora a segunda etapa tenha sido estruturada em dois encontros presenciais, totalizando 16 horas, esse período mostrou-se insuficiente para aprofundamento teórico mais robusto. Os relatos produzidos, embora adequados aos padrões de eventos científicos regionais, apresentaram fundamentação teórica ainda incipiente quando comparados a artigos publicados em periódicos de maior impacto. Essa limitação reflete, em parte, a escassez de tempo dos participantes para leituras complementares e revisão bibliográfica mais ampla, mas também evidencia a necessidade de processos formativos mais extensos, que permitam o desenvolvimento gradual de competências complexas como a escrita acadêmica (COSTA *et al.*, 2024).

A heterogeneidade do grupo, especialmente no que se refere ao domínio da escrita científica e ao uso de tecnologias digitais, também representou desafio significativo. Enquanto alguns participantes demonstraram familiaridade com normas ABNT, estrutura de textos acadêmicos e ferramentas de edição de texto, outros apresentaram dificuldades básicas, como formatação de citações, organização de referências e uso de processadores de texto. Essa diversidade exigiu diferenciação nas estratégias de mediação, com atenção individualizada a participantes com maiores dificuldades, o que nem sempre foi possível de forma plena dado o número de duplas e o tempo disponível. A literatura sobre metodologias ativas aponta que, embora estratégias colaborativas sejam eficazes, sua implementação é complexa e demanda formação docente específica, tempo de planejamento e infraestrutura adequada (CARRANZA ALCÁNTAR, 2024).

Adicionalmente, identificou-se limitação relacionada à literacia digital dos participantes. Embora ferramentas digitais tenham sido utilizadas de forma complementar (plataformas de comunicação, repositórios de materiais, bases de dados bibliográficas), observou-se que parte dos docentes apresentou dificuldades no uso dessas tecnologias, o que limitou o aproveitamento pleno das possibilidades oferecidas. Modelos híbridos de formação, que combinam atividades presenciais e online, exigem maior literacia digital dos participantes e podem reproduzir desigualdades quando não há suporte adequado para desenvolvimento dessas competências (LAMBROPOULOS; PITSOU, 2020).

Outro aspecto limitante refere-se ao contexto institucional. A formação foi desenvolvida como iniciativa isolada, sem articulação com políticas institucionais mais amplas de valorização da produção científica docente. Não houve, por exemplo, reconhecimento formal da participação na formação (como certificação ou

pontuação em planos de carreira), nem incentivos institucionais para submissão e publicação dos trabalhos produzidos (como apoio financeiro para participação em eventos ou redução de carga horária para atividades de pesquisa). A literatura sobre formação continuada no ensino superior evidencia que fragilidades na articulação entre políticas institucionais e práticas formativas constituem obstáculo estrutural para o desenvolvimento docente (OLIVEIRA *et al.*, 2024; SOUSA; LUZ, 2024).

Por fim, cabe reconhecer limitação metodológica do presente relato. Embora a experiência tenha sido documentada e analisada de forma sistemática, não foram utilizados instrumentos formais de coleta de dados (como questionários, entrevistas estruturadas ou análise documental rigorosa dos textos produzidos). A avaliação dos resultados baseou-se em observação participante do formador, feedback oral dos participantes e análise qualitativa dos produtos finais, sem triangulação de fontes ou validação por pares. Estudos futuros poderiam adotar desenhos metodológicos mais robustos, incluindo pesquisa-ação colaborativa com coleta sistemática de dados, análise de conteúdo dos textos produzidos e acompanhamento longitudinal dos participantes para avaliar impactos de longo prazo (MELLO, 2023).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência formativa desenvolvida com os docentes da FACESP evidenciou que a articulação entre prática pedagógica, metodologias ativas, trabalho colaborativo e acompanhamento sistemático favorece significativamente a produção científica no contexto do ensino superior. O contraste entre os resultados da primeira etapa (ausência de conclusão das atividades propostas) e da segunda etapa (83,3% de conclusão) demonstra a importância da mediação pedagógica contínua, do uso de ferramentas estruturadas de apoio à escrita e da criação de ambientes colaborativos de aprendizagem.

O processo demonstrou que a escrita acadêmica pode ser potencializada quando vinculada à realidade docente, valorizando as experiências vivenciadas em sala de aula como fonte legítima de conhecimento. Ao posicionar o professor como pesquisador de sua própria prática, a formação contribuiu não apenas para o desenvolvimento de competências técnicas de escrita, mas também para o fortalecimento da identidade profissional docente e para a superação da dicotomia entre teoria e prática que historicamente marca a formação de professores.

Os resultados obtidos dialogam com a literatura recente sobre formação continuada no ensino superior, que aponta a necessidade de superar modelos centrados exclusivamente em competências científicas e técnicas, incorporando dimensões pedagógicas e reflexivas (MENDONÇA; GÓMEZ-GALÁN, 2018). Processos formativos colaborativos, que valorizam os professores como pesquisadores e promovem a produção coletiva de conhecimento, têm demonstrado maior eficácia para o desenvolvimento profissional docente (MELLO, 2023; AKÇAYIR *et al.*, 2024).

Contudo, as dificuldades e limitações identificadas evidenciam que iniciativas pontuais, embora relevantes, são insuficientes para promover mudanças duradouras nas práticas docentes. A formação continuada deve ser compreendida como processo permanente, sustentado por políticas institucionais que valori-

zem a produção científica, ofereçam condições materiais e temporais adequadas e articulem ensino, pesquisa e extensão de forma integrada (IMBERNÓN, 2022; OLIVEIRA *et al.*, 2024). O contexto de sobrecarga de trabalho, exigências crescentes de produtividade e fragilidades na articulação entre políticas e práticas formativas, amplamente documentado na literatura brasileira, constitui desafio estrutural que não pode ser superado apenas por iniciativas locais (SOUSA; LUZ, 2024).

Para futuras iniciativas, recomenda-se: (a) ampliação da carga horária e duração dos processos formativos, permitindo maior aprofundamento teórico e desenvolvimento gradual de competências complexas; (b) articulação com políticas institucionais de valorização da produção científica, incluindo reconhecimento formal, incentivos e condições de trabalho adequadas; (c) formação específica para uso pedagógico de tecnologias digitais, considerando as demandas de literacia digital dos participantes; (d) acompanhamento longitudinal dos participantes, com suporte contínuo para produção científica autônoma; (e) adoção de desenhos metodológicos mais robustos para documentação e avaliação das experiências formativas, incluindo coleta sistemática de dados e validação por pares.

Conclui-se que iniciativas como a relatada neste capítulo contribuem para o fortalecimento da formação docente, promovendo o desenvolvimento profissional e ampliando as possibilidades de produção e disseminação do conhecimento pedagógico no contexto educacional. A valorização da prática docente como objeto de investigação científica, a promoção de ambientes colaborativos de aprendizagem e a oferta de mediação pedagógica contínua constituem elementos essenciais para que professores do ensino superior se reconheçam e atuem como pesquisadores de sua própria prática, contribuindo para a construção de uma cultura acadêmica mais reflexiva, crítica e comprometida com a qualidade da educação.

## REFERÊNCIAS

- AKÇAYIR, G. et al. A professional learning program for instructors to support student-centered teaching practices in higher education. *Teaching and Teacher Education*, v. 137, p. 104391, 2024.
- BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BELTRAMINI, C.; NOVAES, A. Projeto de extensão sobre produção textual: relato de experiência com oficinas de escrita, revisão e reescrita. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, v. 15, n. 2, p. 45-62, 2024.
- CARRANZA ALCÁNTAR, M. R. Metodologías activas apoyadas en TIC para la formación docente: análisis de eficacia y complejidad de implementación. *Revista de Educación y Tecnología*, v. 18, n. 3, p. 112-130, 2024.
- COSTA, A. B. et al. Avaliação de um Curso de Redação Científica: conhecimentos, satisfação e persistência de dificuldades. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 48, n. 1, e023, 2024.
- DARLING-HAMMOND, L.; HYLER, M.; GARDNER, M. *Effective teacher professional development*. Palo Alto: Learning Policy Institute, 2017.
- FERNÁNDEZ-FERRER, M.; PIZARRO, M. Sala de aula invertida e aprendizagem cooperativa: melhoria de competências de trabalho em equipe e motivação no ensino superior.

*Revista de Educación Superior*, v. 51, n. 4, p. 89-108, 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 66. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2022.

LAMBROPOULOS, N.; PITSOU, A. Aprendizagem colaborativa híbrida e prática reflexiva: literacia digital e consolidação de resultados. *International Journal of Educational Technology*, v. 17, n. 2, p. 78-95, 2020.

MANGAS, C. Estratégias de aprendizagem ativa e trabalho em grupo no ensino superior: pensamento crítico, satisfação e resultados acadêmicos. *Revista de Investigación Educativa*, v. 38, n. 2, p. 417-434, 2020.

MELLO, R. Processos formativos colaborativos e professores como pesquisadores da própria prática: pesquisa-ação na formação continuada. *Educação & Realidade*, v. 48, e125430, 2023.

MENDONÇA, A.; GÓMEZ-GALÁN, J. Formação de professores universitários: lacunas pedagógicas e estratégias para práticas reflexivas. *Revista de Educación Superior*, v. 47, n. 186, p. 45-67, 2018.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

NOVAK, J. D. *Learning, creating, and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. 3. ed. New York: Routledge, 2022.

OLIVEIRA, M. S. et al. Formação continuada de professores: produção acadêmica, tendências teórico-metodológicas e fragilidades na articulação entre políticas e formação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 29, e290045, 2024.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUSA, F.; LUZ, A. Trabalho docente nas universidades públicas brasileiras: sobrecarga, produtividade e necessidade de formação pedagógica. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 22, e02415178, 2024.

SOUZA, G.; RODRIGUES, M. Letramento acadêmico na formação de professores: mapeamento de tendências e lacunas curriculares. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 20, n. 3, p. 567-589, 2020.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2021.



## Da Teoria à Prática

relatos de experiências na formação profissional na FACESP



# 2

## INTERDISCIPLINARIDADE E PROTAGONISMO DISCENTE EM MOSTRA ACADÊMICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

**Ewerton dos Santos Silva<sup>1</sup>**

**Cristianne Vieira Séria<sup>2</sup>**

**Wender Vieira de França Rodrigues<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Docente FACESP/AESP. E-mail: [ewertomsilvapi@gmail.com](mailto:ewertomsilvapi@gmail.com)

<sup>2</sup> Docente FACESP/AESP. E-mail: [seriomanager@gmail.com](mailto:seriomanager@gmail.com)

<sup>3</sup> Docente FACESP/AESP. E-mail: [wendervieira090@gmail.com](mailto:wendervieira090@gmail.com)

## RESUMO

Este artigo analisa uma experiência pedagógico-extensionista desenvolvida na Academia de Educação Sul do Piauí (AESP), em São João do Piauí, no período de outubro a novembro de 2025, culminando na I InovaAESP – Mostra Interdisciplinar de Conhecimento e Prática. A iniciativa envolveu aproximadamente 150 estudantes de cursos técnicos e superiores, orientados por seus professores a transformar conteúdos disciplinares em oficinas e atividades práticas apresentadas à comunidade. O estudo tem como objetivo analisar a mostra acadêmica como prática de interdisciplinaridade e protagonismo discente, destacando suas contribuições para a articulação entre teoria e prática no processo formativo. Metodologicamente, trata-se de relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, fundamentado na sistematização das etapas de planejamento, orientação, execução e reflexão posterior à culminância do evento. Os resultados indicam que a experiência favoreceu a socialização do conhecimento, ampliou a participação ativa dos estudantes, fortaleceu aprendizagens práticas relacionadas à comunicação, organização e trabalho em equipe e aproximou a instituição da comunidade externa. Também foram observadas limitações, sobretudo a ausência de instrumentos formais de avaliação e acompanhamento sistemático pós-evento. Conclui-se que a mostra acadêmica operou como dispositivo pedagógico relevante para a formação interdisciplinar, para o protagonismo discente e para a integração entre ensino e extensão<sup>1</sup>.

**Palavras-chave:** interdisciplinaridade; protagonismo discente; aprendizagem prática; extensão articulada ao ensino; mostra acadêmica.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação contemporânea, tanto na educação superior quanto na educação técnica, enfrenta uma exigência central: superar a lógica da simples transmissão de conteúdos e promover experiências formativas que articulem conhecimento, prática e participação ativa dos estudantes. Estudos recentes têm mostrado que metodologias centradas no aluno favorecem processos de aprendizagem mais significativos, sobretudo quando o estudante deixa de ocupar posição passiva e passa a atuar na elaboração, mediação e socialização do conhecimento (MARQUES *et al.*, 2021; SEABRA; SILVA, 2023; FRANCO *et al.*, 2025).

No contexto brasileiro, essa discussão também se associa ao fortalecimento de práticas que aproximam ensino e extensão, sobretudo após a ampliação do debate sobre curricularização da extensão e sobre a função social das instituições educacionais. Nessa perspectiva, experiências acadêmicas abertas à comunidade ganham relevância por ampliarem a circulação pública do conhecimento e criarem situações concretas de formação aplicada (FONTENELE, 2024; SILVA *et al.*, 2024; MIRANDA *et al.*, 2023).

É nesse horizonte que se insere a experiência analisada neste artigo, desenvolvida na Academia de Educação Sul do Piauí (AESP), localizada em São

---

<sup>1</sup> Capítulo desenvolvido sob orientação do Prof. Me. Romário Silva Ribeiro, no âmbito da formação em produção e publicação científica realizada na FACESP.

João do Piauí, por meio da I InovaAESP – Mostra Interdisciplinar de Conhecimento e Prática. O evento reuniu estudantes dos cursos técnicos em Enfermagem, Eletrotécnica e Informática, além de turmas dos cursos superiores de Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Administração, totalizando aproximadamente 150 estudantes, com participação também da comunidade externa e de representantes de empresas. A proposta consistiu na elaboração, em disciplinas específicas, de oficinas e atividades práticas orientadas pelos docentes para posterior apresentação pública.

A necessidade que fundamentou essa ação estava na carência de espaços institucionais capazes de integrar cursos distintos, dar visibilidade à produção discente e favorecer a articulação concreta entre teoria e prática. Em muitos contextos formativos, a interdisciplinaridade permanece no plano discursivo, sem se materializar em arranjos pedagógicos efetivos. Da mesma forma, o protagonismo discente tende a ser enunciado como valor, mas não necessariamente garantido por práticas que atribuam ao estudante responsabilidade real no processo de construção e comunicação do saber (FIOREZE *et al.*, 2022; PETTER *et al.*, 2025).

A relevância da experiência, portanto, está em três eixos. O primeiro é pedagógico, pois a mostra exigiu que os estudantes reorganizassem conteúdos curriculares em formato de oficinas e atividades aplicadas. O segundo é institucional, ao favorecer a articulação entre cursos e ampliar a visibilidade das práticas desenvolvidas na AESP. O terceiro é social, ao promover interlocução com a comunidade externa e reforçar a dimensão pública da formação. Tais elementos dialogam com a literatura que associa interdisciplinaridade, aprendizagem experiencial e centralidade do estudante a processos formativos mais consistentes e conectados à realidade (VILLARROEL *et al.*, 2020; LIANG *et al.*, 2025).

Diante disso, o objetivo geral deste artigo é analisar a experiência da mostra acadêmica como prática de interdisciplinaridade e protagonismo discente, destacando suas contribuições para a integração entre teoria e prática no processo formativo. Como objetivos específicos, busca-se: descrever a organização e a dinâmica da experiência; identificar de que forma a atividade favoreceu a interdisciplinaridade entre os cursos participantes; discutir como a experiência fortaleceu o protagonismo discente por meio da apresentação pública de oficinas e trabalhos; e refletir sobre as contribuições e limites da prática para a formação acadêmica e para a relação entre instituição e comunidade.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A interdisciplinaridade, no debate educacional contemporâneo, não pode ser entendida como simples sobreposição de conteúdos ou como reunião ocasional de áreas distintas em um mesmo evento. Seu sentido formativo depende da articulação entre saberes, práticas e experiências compartilhadas, permitindo aos estudantes compreender problemas e situações a partir de múltiplas perspectivas (CABELLO, 2025; LIANG *et al.*, 2025).

No ensino superior e técnico, essa discussão ganha força porque a fragmentação disciplinar tende a limitar a compreensão integrada dos processos formativos. Arranjos pedagógicos interdisciplinares, quando efetivamente planejados, contribuem para ampliar a colaboração entre cursos, favorecer a integração cognitiva e promover aprendizagens mais complexas, especialmente em situações

em que o estudante precisa relacionar conteúdos, comunicar ideias e operar em contextos diversos (LEWIS *et al.*, 2024; LIANG *et al.*, 2025).

O protagonismo discente, por sua vez, refere-se à ampliação da agência estudantil no processo educativo. Não se trata apenas de participação formal, mas da atribuição de responsabilidades concretas aos alunos na construção, organização e socialização do conhecimento. Quando o estudante assume posição de autor e mediador, a aprendizagem tende a se tornar mais significativa, reflexiva e vinculada à experiência vivida (FIOREZE *et al.*, 2022).

As metodologias ativas reforçam essa lógica ao romper com modelos centrados exclusivamente na exposição do professor e ao criar situações em que o estudante precisa investigar, resolver problemas, colaborar e refletir criticamente sobre o que aprende. Revisões recentes indicam que tais metodologias fortalecem tanto a aprendizagem acadêmica quanto o desenvolvimento de competências transversais, desde que não sejam aplicadas de maneira superficial ou meramente instrumental (MARQUES *et al.*, 2021; SEABRA; SILVA, 2023; FRANCO *et al.*, 2025).

No campo da aprendizagem experiencial, o foco recai sobre experiências em que o conhecimento é construído, testado e reelaborado em situações concretas. Estudos internacionais têm mostrado que práticas centradas em elaboração, apresentação e reflexão ampliam a percepção de aprendizagem e fortalecem a articulação entre teoria e prática, exatamente porque exigem do estudante mais do que memorização: exigem tradução, síntese e aplicação do conhecimento em contexto real (VILLARROEL *et al.*, 2020; ABUELMAATTI; VINOKUR, 2025).

No contexto brasileiro, a articulação entre ensino e extensão tem sido compreendida como importante vetor de formação crítica e socialmente referenciada. A curricularização da extensão e o fortalecimento de ações extensionistas vinculadas ao ensino ampliaram a compreensão de que a extensão não deve ocupar papel acessório, mas integrar o processo formativo de maneira planejada, interdisciplinar e socialmente comprometida (FONTENELE, 2024; SILVA *et al.*, 2024; SILVA *et al.*, 2025).

Por fim, a inovação pedagógica precisa ser tratada com rigor analítico. Nem toda atividade diferente representa, de fato, inovação. Para que isso ocorra, é necessário que haja modificação substantiva nas relações de ensino e aprendizagem, com centralidade do estudante, intencionalidade pedagógica e reorganização efetiva das práticas formativas. Nesse sentido, experiências como mostras acadêmicas só podem ser entendidas como inovadoras quando estruturadas como culminância de um processo pedagógico real e não como ação isolada e meramente expositiva (FRANCO *et al.*, 2024; PETTER *et al.*, 2025).

### 3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico. Seu objeto é a sistematização de uma ação pedagógico-extensionista desenvolvida na Academia de Educação Sul do Piauí (AESP), no município de São João do Piauí, entre 1º de outubro e 30 de novembro de 2025. A experiência envolveu cerca de 150 estudantes dos cursos técnicos em Enfermagem, Eletrotécnica e Informática e dos cursos superiores de Licencia-

tura em Pedagogia e Bacharelado em Administração, além da participação da comunidade externa e de representantes de empresas como público visitante da culminância.

A situação inicial que motivou a proposta estava associada à necessidade de criar um espaço institucional capaz de dar visibilidade à produção estudantil, integrar diferentes cursos e transformar conteúdos disciplinares em experiências práticas apresentáveis ao público. Em vez de organizar uma mostra desvinculada do currículo, a instituição definiu que cada professor trabalharia, em disciplina específica, a elaboração de uma atividade prática ou oficina vinculada à área de formação da turma, para posterior apresentação pública. Esse desenho aproxima a experiência do que a literatura entende como ação extensionista articulada ao ensino e como prática de aprendizagem ativa e experiencial (FONTENELE, 2024; SEABRA; SILVA, 2023; VILLARROEL *et al.*, 2020).

A experiência foi desenvolvida em cinco etapas. A primeira consistiu no alinhamento institucional e na definição da proposta geral da mostra. Nessa fase, estabeleceu-se que a culminância deveria expressar trabalhos construídos nas disciplinas e não materiais produzidos apenas para o evento. A segunda etapa correspondeu à orientação docente nas turmas participantes, quando cada professor conduziu o planejamento das atividades, definiu os recortes temáticos com seus alunos e organizou a estrutura das oficinas e exposições. A terceira etapa envolveu a elaboração das propostas, com preparação de materiais, definição da dinâmica de apresentação e distribuição de tarefas entre os estudantes. A quarta etapa foi a realização da I InovaAESP – Mostra Interdisciplinar de Conhecimento e Prática, ocorrida em 30 de novembro de 2025, das 13h às 17h, na sede da instituição. A quinta e última etapa consistiu no retorno dos professores às salas de aula após a culminância, para dialogar com os estudantes sobre percepções, aprendizados e impressões decorrentes da participação.

As estratégias centrais da experiência foram a orientação por disciplina, a construção coletiva das atividades, a transformação de conteúdos curriculares em oficinas temáticas e a apresentação pública como forma de socialização do conhecimento. Os recursos utilizados incluíram os espaços físicos da AESP, materiais pedagógicos e expositivos preparados pelas turmas e a mediação contínua dos docentes. Importa registrar, contudo, que não houve aplicação de instrumentos formais de coleta de dados, questionários ou escalas de avaliação. Por isso, os resultados apresentados a seguir devem ser compreendidos como aprendizagens percebidas, efeitos observados e contribuições formativas identificadas na sistematização da experiência, e não como evidências de impacto mensurado. Essa precaução é metodologicamente necessária para evitar inferências indevidas e preservar a consistência analítica do relato (FRANCO *et al.*, 2024).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro resultado relevante foi a transformação de conteúdos disciplinares em experiências práticas socializáveis. Isso é central, porque em muitos contextos a chamada interdisciplinaridade se reduz a exposições paralelas, sem efetiva mediação pedagógica. Na experiência analisada, a orientação prévia nas disciplinas produziu um deslocamento importante: os estudantes não apenas expuseram trabalhos, mas precisaram construir oficinas e atividades derivadas

dos componentes curriculares, organizando o conhecimento para apresentá-lo a diferentes públicos. Esse movimento se aproxima do que a literatura identifica como aprendizagem ativa e experiencial, na medida em que mobiliza compreensão, síntese, linguagem e aplicação (MARQUES *et al.*, 2021; VILLARROEL *et al.*, 2020).

Também se observou fortalecimento do protagonismo discente. Ao participar do planejamento, da preparação e da apresentação das oficinas, os estudantes assumiram papel mais ativo no processo formativo. Isso não deve ser idealizado. O protagonismo não emerge por espontaneidade; ele depende de desenho pedagógico que delegue responsabilidade concreta ao aluno. Na experiência em questão, esse deslocamento ocorreu porque a culminância exigia autoria, organização e exposição pública, rompendo parcialmente com a posição passiva típica de atividades restritas à recepção de conteúdo. Esse achado converge com estudos que relacionam agência estudantil à apropriação mais efetiva da aprendizagem (FIOREZE *et al.*, 2022).

No plano da interdisciplinaridade, a principal contribuição esteve menos em uma integração epistemológica profunda entre campos e mais em uma convivência formativa entre áreas distintas sob uma mesma lógica pedagógica. Pedagogia, Administração, Enfermagem, Informática e Eletrotécnica produziram oficinas e práticas vinculadas às suas áreas, mas reunidas em um dispositivo institucional comum. Isso favoreceu a circulação do conhecimento e ampliou a visibilidade dos diferentes modos de aplicação dos saberes. Portanto, o ganho interdisciplinar esteve sobretudo na superação parcial do isolamento entre cursos e na socialização recíproca das produções, algo coerente com formulações recentes sobre interdisciplinaridade aplicada no ensino (CABELLO, 2025; LIANG *et al.*, 2025).

Quanto às aprendizagens desenvolvidas, a experiência indicou avanço em competências práticas relacionadas à comunicação, à organização das atividades, ao trabalho em equipe e à adaptação do discurso ao público visitante. Ao apresentar oficinas e trabalhos a pessoas externas à turma, os estudantes precisaram tornar inteligível o que haviam construído. Isso produz uma aprendizagem distinta da avaliação tradicional, pois exige reorganização do conhecimento para fins de mediação pública. A literatura sobre aprendizagem experiencial e *work-integrated learning* tem destacado exatamente esse potencial de experiências aplicadas para fortalecer habilidades transferíveis e prontidão profissional (LEWIS *et al.*, 2024; ABUELMAATTI; VINOKUR, 2025).

Em relação aos impactos para a comunidade e para a instituição, o resultado mais defensável é a ampliação da visibilidade da produção acadêmica e técnica da AESP. A presença de comunidade externa e representantes de empresas criou uma situação concreta de interlocução entre formação e sociedade. Ainda que não existam dados sistematizados sobre recepção ou impacto externo, a abertura da instituição ao público já representa um movimento relevante de socialização do conhecimento. Esse aspecto dialoga com o debate sobre extensão como processo formativo e não apenas atividade complementar (FONTENELE, 2024; MIRANDA *et al.*, 2023).

As mudanças observadas concentraram-se no modo como os conteúdos foram vivenciados pelos estudantes. Em vez de permanecerem restritos à dinâmica interna da disciplina, passaram a ser experimentados como prática elabo-

rada, organizada e apresentada. O retorno posterior às salas de aula, com diálogo sobre a experiência, reforçou a percepção de que a culminância não encerrou o processo pedagógico, mas funcionou como momento de reflexão sobre o que foi aprendido, as dificuldades enfrentadas e a própria experiência de participação. Ainda assim, é necessário reconhecer o limite: essas mudanças foram percebidas qualitativamente e não avaliadas por instrumentos formais.

Entre as dificuldades encontradas, destacaram-se a articulação entre diferentes cursos, a necessidade de organizar propostas consistentes no tempo disponível e a preparação das atividades para uma apresentação pública. Em experiências desse tipo, há sempre o risco de a culminância absorver toda a energia do processo e reduzir a atividade a desempenho expositivo. O que parece ter mitigado esse risco foi a orientação docente prévia nas disciplinas, que ancorou as oficinas no conteúdo curricular e evitou, ao menos parcialmente, a improvisação vazia. A literatura sobre inovação pedagógica e docência no ensino superior mostra que mudanças significativas dependem desse tipo de mediação planejada e não apenas de intencionalidade institucional genérica (FRANCO *et al.*, 2024; PETTER *et al.*, 2025).

De modo geral, a experiência mostrou que uma mostra acadêmica pode funcionar como dispositivo pedagógico relevante quando deixa de ser mero evento de vitrine e passa a operar como culminância de um percurso de elaboração, prática e reflexão. Esse é o ponto central do relato. O valor formativo não está na exposição em si, mas no processo de construção anterior e no diálogo posterior com os estudantes. Sem essa sequência, o evento seria superficial; com ela, tornou-se uma estratégia plausível de articulação entre interdisciplinaridade, protagonismo discente e aprendizagem prática.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar a experiência da mostra acadêmica como prática de interdisciplinaridade e protagonismo discente, destacando suas contribuições para a integração entre teoria e prática no processo formativo. A sistematização da experiência mostrou que a I InovaAESP operou como dispositivo pedagógico mais consistente do que uma simples exposição institucional, pois se estruturou a partir de orientações docentes em disciplinas específicas, da elaboração de oficinas e atividades práticas pelos estudantes e de sua posterior apresentação pública à comunidade.

Os principais aprendizados identificados concentraram-se na ampliação da participação ativa dos estudantes, na valorização da aprendizagem prática, no fortalecimento de competências relacionadas à comunicação e organização e na criação de um espaço institucional de circulação do conhecimento entre cursos distintos e público externo. A experiência também reforçou a pertinência de ações que articulam ensino e extensão, especialmente quando a culminância pública decorre de processo pedagógico real e não de atividade desconectada do currículo (FONTENELE, 2024; SILVA *et al.*, 2024).

A relevância da prática está em ter transformado conteúdos curriculares em experiências socializáveis, atribuídas aos estudantes como tarefa concreta de autoria e mediação. Ainda assim, o relato tem limites claros. O principal deles é a ausência de instrumentos sistemáticos de avaliação, o que impede afirmações

fortes sobre impacto, permanência dos efeitos ou mudanças duradouras na formação discente e na comunidade. Esse limite não invalida a experiência, mas exige rigor no modo de interpretá-la.

Como desdobramento, recomenda-se que futuras edições da mostra incorporem instrumentos formais de avaliação, como registros reflexivos estruturados, questionários, roteiros de observação ou entrevistas curtas com estudantes e visitantes. Também seria pertinente ampliar o planejamento integrado entre os cursos e institucionalizar a retomada pós-evento como etapa prevista do processo pedagógico. Sem esse refinamento metodológico, a experiência seguirá potente como prática, mas frágil como evidência científica. Com ele, poderá sustentar análises mais robustas e publicáveis.

## REFERÊNCIAS

ABUELMAATTI, A.; VINOKUR, L. Enhancing graduate employability through interdisciplinary, work-based learning. *Journal of Learning Development in Higher Education*, n. 36, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000300016>. Acesso em: 19 abr. 2026.

CABELLO, A. A interdisciplinaridade na pós-graduação brasileira. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: SciELO. Acesso em: 19 abr. 2026.

FIOREZE, C. et al. Um documento para chamar de nosso: refletindo o protagonismo estudantil a partir da experiência de uma universidade comunitária. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 27, n. 3, p. 695-712, 2022. Disponível em: SciELO. Acesso em: 19 abr. 2026.

FONTENELE, I. C. A curricularização da extensão no Brasil: história, concepções e desafios. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 27, e97067, 2024. DOI: 10.1590/1982-0259.2024.e97067. Disponível em: SciELO. Acesso em: 19 abr. 2026.

FRANCO, A. et al. Há promoção da aprendizagem ativa no ensino superior? Reflexões e inquietudes baseadas na caracterização das práticas pedagógicas de um instituto politécnico português. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 30, e300013, 2025. DOI: 10.1590/S1413-24782025300013. Disponível em: SciELO. Acesso em: 19 abr. 2026.

FRANCO, A. et al. Investigando as próprias práticas docentes no ensino superior: inovação pedagógica e desenvolvimento profissional. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: SciELO. Acesso em: 19 abr. 2026.

LEWIS, S. et al. Online interdisciplinary work-integrated learning. 2024. Disponível em: ERIC. Acesso em: 19 abr. 2026.

LIANG, W. et al. Interdisciplinary situational teaching for postgraduate connotative development: an integrated perspective of scaffolding theory and symbolic interactionism. *Journal of International Students*, v. 15, n. 10, p. 153-176, 2025. Disponível em: ERIC. Acesso em: 19 abr. 2026.

MARQUES, H. R. et al. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de aprendizagem na educação superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, 2021. Disponível em: SciELO. Acesso em: 19 abr. 2026.

MIRANDA, F. S. et al. Um panorama das ações extensionistas desenvolvidas em universidades públicas. *Educar em Revista*, Curitiba, 2023. Disponível em: SciELO. Acesso em: 19 abr. 2026.

PETTER, A. A. et al. Inovação em educação: uma análise sistemática de produções recentes. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: SciELO. Acesso em: 19 abr. 2026.

SEABRA, A. D. C. et al. Metodologias ativas como instrumento de formação acadêmica e científica no ensino em ciências do movimento. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 49, e255299, 2023. DOI: 10.1590/S1678-4634202349255299. Disponível em: SciELO. Acesso em: 19 abr. 2026.

SILVA, J. P. et al. Integração entre ensino, pesquisa e extensão: contribuições para a formação acadêmica e aproximação com a educação básica. *Química Nova*, São Paulo, 2025. Disponível em: SciELO. Acesso em: 19 abr. 2026.

SILVA, L. D. et al. Curricularização da extensão universitária: indicadores de avaliação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, 2024. Disponível em: SciELO. Acesso em: 19 abr. 2026.

VILLARROEL, V. et al. Experiential learning in higher education: a student-centered teaching method that improves perceived learning. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, v. 17, n. 5, 2020. Disponível em: ERIC. Acesso em: 19 abr. 2026.



Da Teoria à Prática

relatos de experiências na formação profissional na FACESP



3

## **METODOLOGIAS ATIVAS E FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR NO ENSINO SUPERIOR: O ENSINO DE ECONOMIA PARA ESTUDANTES DE DIREITO**

**Ewerton dos Santos Silva<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Docente FACESP/AESP. E-mail: [ewertomsilvapi@gmail.com](mailto:ewertomsilvapi@gmail.com)

## RESUMO

O artigo analisa o uso de metodologias ativas no ensino de Economia para estudantes de Direito, com foco na articulação entre aprendizagem colaborativa, formação interdisciplinar e avaliação formativa. O objetivo foi compreender de que modo uma intervenção didática baseada em exposição dialogada, estudos dirigidos em grupos e rodas de socialização contribuiu para a apropriação de conceitos econômicos e sua aplicação a problemas jurídicos. Trata-se de pesquisa qualitativa, descritivo-analítica, estruturada como investigação pedagógica, desenvolvida na disciplina Economia Política ofertada a estudantes do Bacharelado em Direito. Os dados foram constituídos por diário de campo docente, respostas escritas dos grupos e registros das interações orais, analisados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Os resultados indicam ampliação da participação discente, apropriação contextualizada de conceitos como demanda, oferta, elasticidade, estruturas e falhas de mercado, e fortalecimento da articulação entre Economia e Direito em temas como tributação, defesa da concorrência, regulação e proteção do consumidor. Conclui-se que a estratégia apresenta potencial para aproximar conteúdos econômicos da formação jurídica crítica, desde que sustentada por planejamento didático intencional, mediação docente qualificada e avaliação formativa sistemática<sup>1</sup>.

**Palavras-chave:** metodologias ativas; ensino de Economia; curso de Direito; aprendizagem colaborativa; avaliação formativa.

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de Economia Política em cursos de Direito enfrenta problema pedagógico persistente: a percepção discente de que os conteúdos econômicos são abstratos, técnicos e distantes da prática jurídica (IPPOLITO, 2005; ROSSETTI, 2016). Essa percepção decorre, em grande medida, de tradições didáticas que privilegiam a exposição de modelos teóricos sem estabelecer conexões consistentes com os contextos de atuação profissional dos estudantes, comprometendo o engajamento e a apropriação conceitual.

A relevância da Economia para a formação jurídica é ampla e crescente. Fenômenos como regulação de mercados, defesa da concorrência, tributação, políticas públicas, proteção do consumidor e análise econômica do Direito exigem do bacharel domínio de conceitos microeconômicos e macroeconômicos para interpretar normas, avaliar políticas e fundamentar argumentos (COOTER; ULEN, 2012; KAPLOW; SHAVELL, 2002). A ordem econômica constitucional e institutos como o Código de Defesa do Consumidor, a Lei Antitruste e as agências reguladoras demonstram a indissociabilidade entre Direito e Economia na produção normativa contemporânea.

As metodologias ativas constituem alternativa didática capaz de superar a passividade dos modelos tradicionais e promover aprendizagem contextualizada e significativa (BONWELL; EISON, 1991; PRINCE, 2004; MORAN, 2018). A inter-

---

<sup>1</sup> Capítulo desenvolvido sob orientação do Prof. Me. Romário Silva Ribeiro, no âmbito da formação em produção e publicação científica realizada na FACESP.

venção analisada articulou três estratégias: exposição dialogada, com conexões explícitas entre conceitos econômicos e problemas jurídicos; estudos dirigidos em grupos, com questões de aplicação contextualizada; e rodas de socialização, nas quais os grupos apresentam, confrontam perspectivas e constroem sínteses coletivas.

A intervenção fundamentou-se em quatro pilares pedagógicos: aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003), que ancora novos conceitos em estruturas cognitivas prévias; aprendizagem pela experiência (DEWEY, 1938), que situa a reflexão sobre problemas reais como condição para a construção de conhecimento; educação dialógica (FREIRE, 1996), que reconhece o diálogo e a problematização como fundamentos de uma pedagogia emancipatória; e aprendizagem colaborativa associada à avaliação formativa (BIGGS; TANG, 2011), que posiciona o trabalho em grupos e o feedback contínuo como mecanismos de construção coletiva do conhecimento.

Apesar da ampliação dos estudos sobre metodologias ativas, ainda são escassas as investigações que analisam sua aplicação no ensino de disciplinas econômicas em cursos de Direito. A literatura concentra-se predominantemente em cursos da saúde (MITRE *et al.*, 2008; MACEDO *et al.*, 2018), engenharias (PRINCE, 2004) e licenciaturas (BERBEL, 2011), com menor atenção aos cursos jurídicos. Os estudos sobre ensino de Economia tendem a focar cursos de Economia ou Administração, com pouca atenção ao ensino para não economistas (ROSSETTI, 2016), o que configura lacuna relevante a ser preenchida.

Este artigo tem como objetivo analisar uma intervenção didática com metodologias ativas desenvolvida na disciplina Economia Política, ofertada a estudantes do Bacharelado em Direito, buscando compreender de que modo a articulação entre exposição dialogada, estudos dirigidos em grupos e rodas de socialização contribuiu para a aprendizagem de conceitos econômicos e sua aplicação em problemas jurídicos.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Metodologias ativas no ensino superior

As metodologias ativas constituem conjunto de estratégias pedagógicas que posicionam o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, em contraposição aos modelos centrados na transmissão unidirecional de conteúdos (BONWELL; EISON, 1991). Sua premissa é que a aprendizagem profunda exige participação ativa — elaboração, aplicação, argumentação e síntese — e não apenas recepção e memorização. Prince (2004), em revisão sistemática, conclui que estratégias ativas produzem ganhos de aprendizagem superiores aos das aulas expositivas tradicionais, especialmente quanto à compreensão conceitual e ao desenvolvimento de competências de ordem superior.

No contexto brasileiro, Berbel (2011) demonstra que as metodologias ativas promovem a autonomia discente ao criar situações nas quais os estudantes precisam tomar decisões, resolver problemas e justificar escolhas. Moran (2018) enfatiza sua eficácia quando articuladas a projetos significativos, nos quais os estudantes percebem a relevância do aprendizado para sua vida profissional. Anastasiou e Alves (2015) e Masetto (2015) destacam que sua adoção exige do do-

cente não apenas domínio do conteúdo, mas competência para planejar, mediar e avaliar processos de aprendizagem colaborativa — reorientação que implica mudanças estruturais na organização das aulas e nos instrumentos de avaliação.

## 2.2 Aprendizagem significativa, experiência e educação dialógica

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2003) postula que a aprendizagem profunda ocorre quando novos conhecimentos são relacionados de forma substantiva aos conhecimentos prévios do aprendiz, resultando em compreensão genuína e não em memorização mecânica. No ensino de Economia para estudantes de Direito, essa ancoragem se efetiva pela articulação entre conceitos econômicos e situações jurídicas concretas já conhecidas pelos estudantes, tornando o conteúdo relevante e compreensível (OROZCO-COLCHA; ESTEVES-FAJARDO, 2023). Dewey (1938) complementa ao enfatizar a experiência e a reflexão sobre problemas reais como fundamentos da aprendizagem, sugerindo que os conceitos econômicos devem ser apresentados como ferramentas analíticas para a compreensão de problemas jurídicos, e não como abstrações desconectadas da prática.

A educação dialógica de Freire (1996, 2011) acrescenta dimensão político-pedagógica essencial ao criticar a “educação bancária” e propor uma educação problematizadora, na qual docente e estudantes constroem conhecimento dialogicamente a partir da reflexão crítica sobre a realidade. No ensino de Economia para estudantes de Direito, a perspectiva freiriana sugere que os conceitos econômicos sejam problematizados a partir de situações reais — desigualdade de renda, práticas de cartel, tributação regressiva, assimetria de informação —, promovendo reflexão crítica sobre as relações entre Economia, Direito e justiça social. Da Silva, Lima e Pontes (2023) e Galvão (2022) demonstram que a articulação entre aprendizagem significativa e metodologias ativas potencializa os resultados formativos ao integrar as perspectivas ausubeliana e freiriana.

## 2.3 Aprendizagem colaborativa e avaliação formativa

A aprendizagem colaborativa fundamenta-se na premissa de que o conhecimento é construído socialmente, por meio da interação entre pares, da negociação de significados e da construção coletiva de sínteses (VLACHOPOULOS; JAN; BUCKTON, 2021). Vlachopoulos, Jan e Buckton (2021) demonstram que a aprendizagem baseada em equipes favorece competências comunicativas, argumentativas e interpessoais, além de produzir ganhos superiores aos das atividades individuais, especialmente quando os grupos são mantidos ao longo do semestre. Müller (2022) destaca que a colaboração entre pares permite que estudantes com diferentes níveis de compreensão se apoiem mutuamente, promovendo aprendizagem por meio da explicação, da exemplificação e da reformulação de conceitos.

A avaliação formativa, integrada à aprendizagem colaborativa, distingue-se da avaliação somativa pelo caráter processual e dialógico: ocorre durante o processo e tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento, identificar dificuldades e oferecer feedback imediato (BIGGS; TANG, 2011). Dieste, Rapún López e Romero Martín (2019) concluem que a avaliação formativa integrada ao trabalho

colaborativo é percebida pelos estudantes como mais justa, motivadora e eficaz. Agovic (2025) reforça que aprendizagem ativa e avaliação formativa são processos complementares e mutuamente reforçadores, na medida em que a avaliação fornece ao docente dados sobre o processo de construção do conhecimento que permitem ajustar as estratégias adotadas.

## 2.4 Ensino de Economia para estudantes de Direito

O desafio de ensinar Economia para estudantes de Direito reside na percepção de que os conteúdos econômicos são excessivamente técnicos e distantes da prática jurídica (IPPOLITO, 2005; ROSSETTI, 2016). Ippolito (2005) argumenta que a solução não é simplificar os conceitos, mas apresentá-los como ferramentas analíticas para a compreensão de fenômenos jurídicos — demonstrando sua relevância para o raciocínio jurídico, a interpretação normativa e a avaliação de políticas públicas. Cooter e Ulen (2012) demonstram que conceitos como eficiência alocativa, externalidades, custos de transação, assimetria de informação e falhas de mercado são fundamentais para institutos jurídicos como responsabilidade civil, contratos, regulação e defesa da concorrência.

Kaplow e Shavell (2002) argumentam que a análise econômica do Direito oferece ferramentas poderosas para a avaliação de políticas públicas, a formulação de normas e a tomada de decisões judiciais. Mankiw (2021) fornece os fundamentos microeconômicos e macroeconômicos necessários para essa articulação — elasticidade, estruturas de mercado, falhas de mercado, indicadores macroeconômicos e políticas fiscal e monetária —, de forma acessível e aplicada. A transposição didática desses conceitos exige estratégias que promovam a aplicação contextualizada, transformando conceitos econômicos em problemas de discussão jurídica, o que favorece a apropriação conceitual e o desenvolvimento de competências interpretativas e argumentativas essenciais à formação jurídica.

## 2.5 Formação interdisciplinar no ensino jurídico

A formação jurídica crítica exige perspectiva interdisciplinar que supere a fragmentação disciplinar dos currículos tradicionais (ANASTASIOU; ALVES, 2015; MASETTO, 2015). As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito, estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 5/2018, reconhecem explicitamente essa necessidade ao determinar que o egresso deve ser capaz de “lidar com situações novas e complexas” e de “desenvolver postura reflexiva e de visão crítica”, articulando conhecimentos de diferentes áreas para a compreensão e solução de problemas jurídicos (BRASIL, 2018). A disciplina Economia Política assume papel estratégico nessa formação ao fornecer categorias analíticas que permitem compreender as dimensões econômicas dos fenômenos jurídicos.

A articulação entre Economia e Direito não é apenas questão curricular, mas exigência da prática profissional contemporânea. Advogados, juízes e servidores públicos que atuam em direito tributário, concorrencial, regulatório, do consumidor e ambiental precisam dominar conceitos econômicos para interpretar normas, avaliar evidências e construir argumentos fundamentados (COOTER; ULEN, 2012; KAPLOW; SHAVELL, 2002). Masetto (2015) e Anastasiou e Alves (2015) destacam que os processos de ensinagem devem ser planejados para promo-

ver a construção ativa do conhecimento, o desenvolvimento de competências complexas e a formação de profissionais capazes de aprender continuamente ao longo da vida.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, descritivo-analítica, estruturada como investigação pedagógica sobre uma intervenção didática com metodologias ativas. Diferentemente de um relato de experiência, fundamenta-se em procedimentos sistemáticos de coleta e análise de dados, em categorias analíticas construídas a partir do referencial teórico e dos dados empíricos, e em interpretações que articulam evidências observadas, teoria pedagógica e implicações para a prática docente (BARDIN, 2016; ANASTASIOU; ALVES, 2015). A intervenção foi desenvolvida na disciplina Economia Política, componente curricular obrigatório do Bacharelado em Direito de uma instituição de ensino superior.

Cada encontro presencial de 4 horas foi organizado em três momentos: exposição dialogada (~120 min), com apresentação de conceitos econômicos e conexões explícitas com problemas jurídicos; estudos dirigidos em grupos (~60 min), com questões de aplicação contextualizada organizadas em quatro blocos temáticos (análise conceitual, aplicação a casos, relação com o Direito e síntese crítica); e rodas de socialização (~60 min), com apresentação, confronto de perspectivas e feedback docente. Foram aplicados aproximadamente quatro estudos dirigidos ao longo do semestre. Os grupos foram compostos intencionalmente pelo docente, com sete a oito participantes cada, mantidos fixos para favorecer coesão grupal, com alternância de papéis de coordenador e relator ao longo do semestre.

Os dados foram constituídos por três fontes: diário de campo docente, com registros sistemáticos de participação, dinâmicas grupais, dificuldades conceituais e ajustes didáticos; respostas escritas dos grupos aos estudos dirigidos, recolhidas ao final de cada encontro; e anotações sobre as interações orais durante as rodas de socialização. O procedimento analítico fundamentou-se na análise de conteúdo qualitativa (BARDIN, 2016), em três etapas: pré-análise com leituras flutuantes; exploração do material com construção de categorias a posteriori; e tratamento dos resultados com elaboração de sínteses interpretativas. Resultaram cinco categorias: participação e engajamento; apropriação conceitual; articulação Economia-Direito; argumentação e oralidade; e avaliação formativa e aprendizagem colaborativa. Os cuidados éticos incluem anonimização das respostas dos grupos, não identificação individual de participantes e utilização dos dados exclusivamente para fins científicos.

### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A análise dos dados revelou padrões, recorrências e transformações nos processos de aprendizagem ao longo da intervenção. O Quadro 1 sintetiza as principais evidências empíricas observadas, os indicadores qualitativos correspondentes e exemplos extraídos dos estudos dirigidos e das rodas de socialização.

**Quadro 1.** Evidências empíricas por categoria de análise

<b>Categoria</b>	<b>Evidência observada</b>	<b>Indicador qualitativo</b>	<b>Exemplo</b>
Participação e engajamento	Ampliação progressiva da participação ao longo do semestre	Estudantes antes passivos passaram a contribuir nas discussões internas e nas rodas	Estudantes que não se manifestavam nas primeiras aulas passaram a propor exemplos e questionar colegas a partir da quarta semana
Apropriação conceitual	Uso correto e contextualizado de conceitos econômicos	Aplicação dos conceitos a situações reais sem dependência direta do texto da aula	Articulação entre elasticidade-preço da demanda, essencialidade do bem e impacto redistributivo do tributo em resposta sobre tributação
Articulação Economia-Direito	Conexão entre fenômenos econômicos e institutos jurídicos	Mobilização interdisciplinar espontânea, sem indução direta do professor	Referência ao CDC e à regulação estatal como mecanismos corretivos da assimetria de informação em plataformas digitais
Argumentação e oralidade	Melhora progressiva na defesa oral das respostas	Maior clareza, justificativa e exemplificação nas apresentações ao longo do semestre	Grupos passaram a antecipar contrapontos e citar casos reais para sustentar interpretações sobre estruturas de mercado
Avaliação formativa	Correção de equívocos conceituais durante a própria atividade	Feedback imediato entre pares e reformulação das respostas a partir da discussão coletiva	Resposta reformulada sobre monopólio após roda, incorporando critérios de defesa da concorrência ausentes na versão inicial

**Fonte:** elaboração própria do autor (2026)

## 4.1 Participação e engajamento discente

A participação discente apresentou mudança perceptível ao longo da intervenção. Nas primeiras atividades, observou-se concentração das falas em estudantes com maior segurança comunicativa, enquanto parte da turma permanecia em escuta passiva. Com a manutenção dos grupos e a repetição da dinâmica, estudantes inicialmente menos participativos passaram a contribuir na elaboração das respostas, sobretudo na discussão interna dos grupos — zona intermediária entre o silêncio em sala e a apresentação pública. Esse dado sugere que a arquitetura metodológica — exposição dialogada, elaboração coletiva, socialização pública — produziu o engajamento como resultado, e não o pressupôs como condição.

A interpretação aponta para a importância da mediação pedagógica na construção de contextos de participação. A criação de espaços intermediários reduz a pressão da exposição pública imediata e permite que estudantes com diferentes perfis contribuam de forma gradual (FREIRE, 1996; VLACHOPOULOS; JAN; BUCKTON, 2021). A manutenção dos grupos, a alternância de papéis e a valorização das respostas durante as rodas constituíram elementos estruturais que favoreceram a participação progressiva. A implicação pedagógica é direta: o engaja-

mento não deve ser tratado como pré-requisito para metodologias ativas, mas como resultado esperado de uma arquitetura didática intencional (BONWELL; EISON, 1991; MORAN, 2018).

A análise dos registros do diário de campo revelou ainda que a participação é fenômeno multidimensional, que não se reduz à fala pública, mas envolve contribuições escritas, gestuais e colaborativas. Estudantes silenciosos nas rodas frequentemente contribuíam de forma significativa na elaboração das respostas escritas, na organização das ideias e na busca de exemplos. Essa constatação reforça a necessidade de valorizar diferentes formas de participação na construção de contextos pedagógicos inclusivos (FREIRE, 1996; ANASTASIOU; ALVES, 2015).

## 4.2 Apropriação conceitual dos conteúdos econômicos

A análise das respostas escritas revelou padrões distintos de apropriação conceitual ao longo do semestre. Nas primeiras atividades, as respostas tendiam a reproduzir definições do material de aula, sem demonstrar compreensão genuína ou capacidade de aplicação. Com o avanço do semestre, as respostas passaram a demonstrar maior aplicação contextualizada: os grupos utilizavam conceitos econômicos para analisar situações reais, construir argumentos e formular sínteses que articulavam diferentes conceitos. Esse padrão é consistente com a distinção ausubeliana entre aprendizagem mecânica — memorização e reprodução de definições — e aprendizagem significativa — compreensão genuína e aplicação a situações novas (AUSUBEL, 2003).

A estrutura dos estudos dirigidos foi determinante para essa progressão. Questões que exigem apenas reprodução de definições tendem a promover aprendizagem mecânica; questões que exigem aplicação a situações novas e construção de argumentos tendem a promover aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003; DA SILVA; LIMA; PONTES, 2023). A combinação de questões de diferentes níveis cognitivos — do reconhecimento à síntese crítica — criou condições para que os grupos avançassem progressivamente da reprodução para a aplicação contextualizada. Galvão (2022) demonstra que a articulação entre abordagens cognitivista, humanista e social potencializa os resultados ao integrar dimensões cognitiva, social e afetiva da aprendizagem.

A implicação pedagógica é que o ensino de Economia para estudantes de Direito deve priorizar questões que exijam aplicação de conceitos a situações jurídicas concretas, em detrimento de questões que exijam apenas reprodução de definições. Essa orientação é coerente com os princípios da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003) e com as recomendações da literatura sobre ensino de Economia para não economistas (IPPOLITO, 2005; ROSSETTI, 2016), que enfatizam a relevância da aplicação contextualizada como condição para a apropriação conceitual genuína.

## 4.3 Articulação entre Economia e Direito

A análise revelou formas progressivamente mais sofisticadas de articulação entre conceitos econômicos e institutos jurídicos. Nas primeiras atividades, a articulação era predominantemente superficial — identificação de conexões ób-

vias como a relação entre tributação e arrecadação. Com o avanço do semestre, a articulação tornou-se mais densa: os grupos passaram a mobilizar conceitos econômicos para analisar institutos específicos, como assimetria de informação e Código de Defesa do Consumidor, externalidades negativas e responsabilidade civil, poder de mercado e Lei Antitruste, elasticidade da demanda e tributação de bens essenciais. Essa evolução sugere que questões que tornam explícita a interface Economia-Direito foram determinantes para o desenvolvimento de competências interdisciplinares.

A interpretação aponta para a necessidade de questões que mobilizem simultaneamente categorias econômicas e jurídicas, em vez de deixar essa articulação implícita (COOTER; ULEN, 2012). A roda de socialização permitiu que os grupos confrontassem suas análises, identificassem lacunas e aprofundassem a articulação a partir do diálogo coletivo. A Resolução CNE/CES nº 5/2018 reconhece a necessidade de formação que articule conhecimentos de diferentes áreas para a compreensão de problemas jurídicos complexos (BRASIL, 2018), e a intervenção operacionalizou essa exigência ao criar situações nas quais os estudantes precisavam mobilizar conceitos econômicos para analisar problemas jurídicos concretos (MASETTO, 2015; ANASTASIOU; ALVES, 2015).

#### **4.4 Argumentação, oralidade e formação jurídica**

Os registros das rodas de socialização revelaram evolução perceptível na qualidade da argumentação oral ao longo do semestre. Nas primeiras rodas, as apresentações tendiam a ser descritivas e pouco fundamentadas; com o avanço, tornaram-se progressivamente mais analíticas: os grupos passaram a justificar respostas com base em conceitos econômicos, exemplificá-las com situações reais, antecipar contrapontos e dialogar com as respostas dos outros grupos.

A capacidade de construir argumentos fundamentados, defendê-los com clareza e antecipar contrapontos é central à atuação profissional do bacharel em Direito (MASETTO, 2015). No entanto, o ensino jurídico tradicional frequentemente negligencia o desenvolvimento explícito dessas competências. A intervenção demonstrou que espaços sistemáticos de prática oral associados à avaliação formativa e ao feedback docente contribuem significativamente para esse desenvolvimento. Freire (1996) argumenta que o diálogo é condição da educação problematizadora; Biggs e Tang (2011) destacam que o alinhamento construtivo entre objetivos, estratégias e avaliação é condição para o desenvolvimento de competências complexas como a argumentação oral e escrita.

#### **4.5 Avaliação formativa e aprendizagem colaborativa**

A avaliação formativa ocorreu de forma integrada ao processo de aprendizagem. Durante os estudos dirigidos, o docente circulava pelos grupos, identificava equívocos conceituais e oferecia orientações pontuais sem revelar as respostas. Durante as rodas, oferecia feedback coletivo, corrigindo equívocos, aprofundando análises superficiais e valorizando articulações bem fundamentadas. Esse ciclo contínuo de aprendizagem, avaliação e reorientação favoreceu a apropriação conceitual progressiva e a correção de equívocos antes de sua consolidação, distinguindo-se da avaliação somativa pelo caráter processual e dialógico (BIGGS;

TANG, 2011; DIESTE; RAPÚN LÓPEZ; ROMERO MARTÍN, 2019).

Agovic (2025) demonstra que aprendizagem ativa e avaliação formativa são processos mutuamente reforçadores: a aprendizagem ativa fornece à avaliação dados ricos sobre a construção do conhecimento, enquanto a avaliação formativa fornece informações sobre o que precisa ser ajustado. Wu e Rau (2017) destacam que a qualidade do feedback depende da interação entre pares e da intencionalidade docente. A implicação pedagógica é que docentes que adotam metodologias ativas devem planejar, desde o início, como realizarão a avaliação formativa, integrando-a à arquitetura metodológica das aulas e não tratando-a como elemento adicional ou opcional.

#### **4.7 Contribuições, limitações e implicações pedagógicas**

A experiência oferece três contribuições principais. A primeira é didático-metodológica: demonstra que o ensino de Economia Política para estudantes de Direito pode ser reorganizado a partir de problemas aplicados, reduzindo a distância percebida entre abstração econômica e prática jurídica por meio da estratégia tripartite — exposição dialogada, estudos dirigidos em grupos e roda de socialização. A segunda é formativa: evidencia que a aprendizagem de conteúdos econômicos pode ser associada ao desenvolvimento de competências argumentativas, colaborativas e interpretativas relevantes para a atuação jurídica. A terceira é avaliativa: mostra que estudos dirigidos e rodas de socialização podem operar como dispositivos de avaliação formativa, permitindo ao docente acompanhar dúvidas, equívocos e avanços durante o próprio processo de aprendizagem (BIGGS; TANG, 2011; AGOVIC, 2025).

As limitações do estudo devem ser reconhecidas em três níveis. No nível do desenho metodológico, a ausência de pré-teste e pós-teste limita a mensuração quantitativa dos avanços conceituais. No nível das fontes de dados, a concentração na observação docente, sem triangulação com percepção discente por meio de entrevistas ou questionários, restringe a compreensão das perspectivas dos estudantes sobre a intervenção. No nível da transferibilidade, a experiência foi desenvolvida em contexto institucional específico, o que exige cautela na generalização dos resultados.

### **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo analisou uma intervenção didática com metodologias ativas desenvolvida na disciplina Economia Política, ofertada a estudantes do Bacharelado em Direito, com o objetivo de compreender de que modo a articulação entre exposição dialogada, estudos dirigidos em grupos e rodas de socialização contribuiu para a aprendizagem de conceitos econômicos e sua aplicação em problemas jurídicos. A análise de conteúdo permitiu a identificação de cinco categorias analíticas — participação e engajamento; apropriação conceitual; articulação Economia-Direito; argumentação e oralidade; e avaliação formativa e aprendizagem colaborativa —, todas convergindo para a conclusão de que a estratégia adotada produziu condições favoráveis à aprendizagem significativa e à formação interdisciplinar.

Os resultados indicam que a metodologia favoreceu maior participação discente ao criar contextos intermediários que reduziram a pressão da exposição pública imediata; que a apropriação conceitual foi evidenciada pela capacidade de aplicar conceitos como demanda, oferta, elasticidade, estruturas e falhas de mercado a situações concretas sem dependência de definições memorizadas; e que a articulação entre Economia e Direito tornou-se progressivamente mais sofisticada, com conexões entre assimetria de informação e CDC, poder de mercado e Lei Antitruste, e elasticidade e tributação de bens essenciais. O desenvolvimento de competências argumentativas e de oralidade foi promovido sistematicamente pelas rodas de socialização, desde que associadas a feedback qualificado e critérios explícitos.

A avaliação formativa integrada ao processo colaborativo constituiu elemento central da eficácia da intervenção, permitindo ao docente acompanhar o desenvolvimento dos grupos, identificar equívocos e ajustar estratégias ao longo do semestre. Esses achados são consistentes com os princípios da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003), da aprendizagem colaborativa (VLACHOPOULOS; JAN; BUCKTON, 2021) e da avaliação formativa (BIGGS; TANG, 2011), confirmando a relevância do referencial teórico adotado para a compreensão dos processos de aprendizagem observados.

Conclui-se que a estratégia didática analisada apresenta potencial como modelo replicável para o ensino de Economia em cursos jurídicos, desde que acompanhada de planejamento intencional, mediação docente qualificada e avaliação formativa sistemática. As limitações do estudo — ausência de instrumentos quantitativos, centralidade da observação docente e restrição a um contexto específico — apontam caminhos para pesquisas futuras com desenhos comparativos, instrumentos mistos e maior diversidade de turmas. Estudos que incorporem pré-testes e pós-testes, entrevistas com estudantes e análise de diferentes contextos institucionais permitirão ampliar a compreensão dos efeitos das metodologias ativas no ensino de Economia para estudantes de Direito.

Por fim, este artigo reafirma a relevância da investigação pedagógica sobre práticas docentes no ensino superior como forma de produzir conhecimento que articule teoria e prática, contribua para o aprimoramento da ação docente e ofereça subsídios para a formação de professores universitários comprometidos com a aprendizagem significativa, a formação interdisciplinar e o desenvolvimento de competências essenciais à atuação profissional crítica e contextualizada. A Economia Política, ensinada com metodologias ativas, pode e deve ocupar lugar central na formação jurídica de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- AGOVIC, Mervan S. Active Learning as an Element of Formative Assessment in the Undergraduate Biology Classroom. *American Biology Teacher*, v. 87, n. 9, p. 539-545, 2025. DOI: 10.1525/abt.2025.87.9.539.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). *Processos de ensinagem na universidade*. 10. ed. Joinville: UNIVILLE, 2015.
- AUSUBEL, David P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*:

- uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BIGGS, John; TANG, Catherine. *Teaching for Quality Learning at University*. 4. ed. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press, 2011.
- BONWELL, Charles C.; EISON, James A. *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Washington: ASHE-ERIC Higher Education Report, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Brasília: MEC, 2018.
- COOTER, Robert D.; ULEN, Thomas. *Law and Economics*. 6. ed. Boston: Pearson, 2012.
- DA SILVA, Marici Lopes; LIMA, Irene Batista; PONTES, Edel Alexandre Silva. Aprendizagem significativa e o uso de metodologias ativas na educação profissional e tecnológica. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, v. 21, n. 8, p. 9336-9357, 2023. DOI: 10.55905/oelv21n8-066.
- DEWEY, John. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938.
- DIESTE, Sonia Asún; RAPÚN LÓPEZ, Marta; ROMERO MARTÍN, María del Rosario. Percepciones de Estudiantes Universitarios sobre una Evaluación Formativa en el Trabajo en Equipo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 12, n. 1, p. 175-192, 2019. DOI: 10.15366/RIEE2019.12.1.010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GALVÃO, Marcos Rodrigues Montalvão. As abordagens cognitivista, humanista e social para metodologia ativa. *Criar Educação*, v. 10, n. 2, p. 1-18, 2022. DOI: 10.18616/ce.v10i2.5400.
- IPPOLITO, Richard A. *Economics for Lawyers*. Princeton: Princeton University Press, 2005.
- KAPLOW, Louis; SHAVELL, Steven. Economic Analysis of Law. In: AUERBACH, Alan J.; FELDSTEIN, Martin (ed.). *Handbook of Public Economics*. Amsterdam: Elsevier, 2002. v. 3, p. 1661-1784.
- MACEDO, Kelly Dandara da Silva et al. Active learning methodologies: possible paths to innovation in health teaching. *Escola Anna Nery*, v. 22, n. 3, e20170435, 2018. DOI: 10.1590/2177-9465-EAN-2017-0435.
- MANKIWI, N. Gregory. *Princípios de Microeconomia*. 8. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2021.
- MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.
- MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, 2008.
- MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018. P. 2-25.
- MÜLLER, Lukas. Introduction: Collaborative active learning — strategies, assessment and feedback. In: MÜLLER, Lukas (ed.). *Collaborative Active Learning in Higher Education*.

Singapore: Springer, 2022. p. 1-18. DOI: 10.1007/978-981-19-4383-6\_1.

OROZCO-COLCHA, Olga-del-Carmen; ESTEVES-FAJARDO, Zila Isabel. Aprendizaje Significativo Crítico. *Cienciamatria*, v. 9, n. 1, p. 650-670, 2023. DOI: 10.35381/cm.v9i1.1063.

PRINCE, Michael. Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, v. 93, n. 3, p. 223-231, 2004.

ROSSETTI, José Paschoal. *Introdução à Economia*. 21. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

VLACHOPOULOS, Panos; JAN, Shazia K.; BUCKTON, Rodney. A case for team-based learning as an effective collaborative learning methodology in higher education. *College Teaching*, v. 69, n. 3, p. 199-209, 2021. DOI: 10.1080/87567555.2020.1816889.

WU, Sally P. W.; RAU, Martina A. How Technology and Collaboration Promote Formative Feedback. In: *Computer Supported Collaborative Learning Conference (CSCL 2017)*. Philadelphia: ISLS, 2017. p. 39-46. DOI: 10.22318/CSCL2017.39.



Da Teoria à Prática

relatos de experiências na formação profissional na FACESP



4

**FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE VISITA TÉCNICA NA UNIDADE ESCOLAR LIBERALINA PAES LANDIM, EM SÃO JOÃO DO PIAUÍ**

**José Erivan do Nascimento<sup>1</sup>  
Wllysses Tavares de Freitas Neto<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Docente FACESP/AESPI. E-mail: [erivan.nascimento@outlook.com](mailto:erivan.nascimento@outlook.com)

<sup>2</sup> Docente FACESP/AESPI. E-mail: [wlyssestavaresadv@gmail.com](mailto:wlyssestavaresadv@gmail.com)

## RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que demanda práticas pedagógicas contextualizadas, considerando as experiências e trajetórias dos sujeitos envolvidos. Este relato de experiência tem como objetivo analisar as contribuições de uma visita técnica realizada por discentes do curso de Pedagogia da FACESP à Unidade Escolar Liberalina Paes Landim, no município de São João do Piauí (PI), como forma de articular teoria e prática na formação docente. A metodologia consistiu na realização de uma atividade prática estruturada em quatro etapas: entrevista com a gestão escolar, observação de aula, entrevista com alunos da EJA e autoavaliação dos discentes visitantes. Foram utilizados questionários estruturados e semiestruturados para cada público envolvido, com coleta de dados realizada no período de 13 a 26 de abril de 2026. Os resultados mostraram que a experiência possibilitou aos discentes compreenderem a complexidade da EJA, especialmente no que se refere aos desafios docentes, às estratégias pedagógicas adotadas e ao protagonismo dos estudantes dessa modalidade. Conclui-se que a atividade contribuiu de forma significativa para a formação inicial docente, promovendo uma visão crítica, reflexiva e humanizada da prática educativa na EJA<sup>1</sup>.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Formação docente. Prática pedagógica. Visita técnica. Ensino-aprendizagem.

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui um importante instrumento de inclusão social, ao possibilitar o acesso à escolarização para sujeitos que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade regular. Trata-se de um espaço de valorização das experiências de vida dos educandos, no qual o conhecimento prévio e a trajetória pessoal de cada sujeito são reconhecidos como elementos fundamentais do processo educativo (FREIRE, 1996). Conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a EJA deve ser ofertada de forma a atender às especificidades desse público, respeitando sua condição de adulto trabalhador e sua inserção no mundo do trabalho e na vida social.

Baseado nisso, a formação docente para atuação nessa modalidade necessita e exige sensibilidade, compreensão aprofundada das especificidades dos alunos e domínio de práticas pedagógicas contextualizadas. Tardif (2002) argumenta que os saberes docentes se constroem na interface entre a formação acadêmica e a experiência prática, o que torna imprescindível a aproximação dos futuros professores com o cotidiano escolar ainda durante o período de formação inicial.

A necessidade de aproximar os estudantes do curso de Pedagogia da realidade concreta da EJA motivou a realização desta experiência. O ensino dessa modalidade envolve desafios que extrapolam os conteúdos teóricos, exigindo vi-

---

<sup>1</sup> Capítulo desenvolvido sob orientação do Prof. Me. Romário Silva Ribeiro, no âmbito da formação em produção e publicação científica realizada na FACESP.

vência prática e reflexão crítica sobre o fazer pedagógico (TARDIF, 2002). Nóvoa (1992) reforça que a formação docente não se constrói apenas pela acumulação de cursos e conhecimentos, mas por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade profissional.

Diante desse cenário, a atividade de visita técnica justifica-se pela importância de proporcionar aos futuros professores o contato direto com o ambiente escolar e com os sujeitos da EJA, favorecendo a construção de saberes profissionais adquiridos a partir da realidade. Assim, este trabalho tem como objetivo geral compreender a dinâmica da Educação de Jovens e Adultos por meio de uma experiência prática em ambiente escolar.

Como objetivos específicos, buscou-se: (a) analisar a organização da escola na oferta da EJA; (b) identificar os desafios enfrentados pelos professores dessa modalidade; (c) compreender o perfil e as trajetórias dos alunos; e (d) relacionar os referenciais teóricos estudados à prática pedagógica observada.

## **2 CONTEXTO E CARACTERIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

A experiência foi realizada na Unidade Escolar Liberalina Paes Landim, instituição pública de ensino localizada no município de São João do Piauí (PI), no período de 13 a 26 de abril de 2026. A escola oferta a EJA no turno noturno, atendendo a um público heterogêneo composto por trabalhadores, donas de casa e jovens em situação de vulnerabilidade social que buscam retomar ou concluir sua escolarização básica.

O público participante da atividade foi composto por: discentes do curso de Pedagogia da FACESP, professores regentes da EJA, membros da gestão escolar e estudantes matriculados na modalidade. A atividade integrou a disciplina de formação docente do referido curso e teve como ponto de partida o estudo teórico sobre a EJA em sala de aula, funcionando como aprofundamento e contextualização prática dos conteúdos previamente trabalhados.

A proposta se alinha à perspectiva da aprendizagem experiencial de Kolb (1984), segundo a qual o conhecimento é construído e reconstruído a partir da experiência concreta, da observação reflexiva, da conceitualização abstrata e da experimentação ativa. Nessa perspectiva, a visita técnica constitui uma estratégia pedagógica que favorece a integração entre os saberes teóricos e os saberes da prática (TARDIF, 2002), contribuindo para a formação de um profissional reflexivo (SCHÖN, 2000).

## **3 METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES**

A experiência foi estruturada com base em metodologias ativas de ensino, centradas na aprendizagem prática e investigativa, nas quais o discente assume papel protagonista no processo de construção do conhecimento (MORAN, 2015). A abordagem metodológica adotada caracteriza-se como qualitativa de natureza descritiva, com ênfase na observação participante e na coleta de dados por meio de instrumentos estruturados e semiestruturados.

Os discentes foram organizados em equipes e participaram de uma visita

técnica estruturada em quatro etapas sequenciais, descritas a seguir.

### **3.1 Entrevista com o diretor escolar**

Na primeira etapa, os discentes realizaram entrevista com o diretor da unidade escolar, com o objetivo de levantar informações sobre a organização institucional, as políticas educacionais adotadas e o funcionamento da EJA na escola. Essa etapa fundamenta-se na compreensão da gestão escolar como elemento central na organização do trabalho pedagógico e na garantia das condições necessárias para o processo de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 2004). O instrumento utilizado foi um roteiro de entrevista semiestruturada, elaborado previamente pelos discentes sob orientação docente.

### **3.2 Observação de aula**

Na segunda etapa, os discentes acompanharam aulas da EJA, observando as práticas pedagógicas e as metodologias utilizadas pelo professor regente. A observação foi orientada por um roteiro previamente elaborado, contemplando aspectos como: relação professor-aluno, estratégias didáticas, recursos utilizados, organização do tempo e do espaço, e formas de avaliação. Essa etapa permitiu a compreensão dos saberes docentes construídos na prática cotidiana (TARDIF, 2002), bem como a identificação de estratégias pedagógicas adaptadas às especificidades do público da EJA.

### **3.3 Entrevista com alunos da EJA**

Na terceira etapa, os discentes realizaram entrevistas com estudantes matriculados na EJA, coletando relatos sobre trajetórias de vida, dificuldades enfrentadas no percurso escolar e motivações para retornar aos estudos. Essa etapa fundamenta-se na valorização do conhecimento prévio e da experiência de vida dos educandos como ponto de partida para a construção do conhecimento (FREIRE, 1996). O instrumento utilizado foi um questionário semiestruturado, aplicado individualmente.

### **3.4 Autoavaliação (autoentrevista dos discentes visitantes)**

Na quarta etapa, os próprios discentes realizaram uma autoavaliação da experiência vivenciada, respondendo a um roteiro reflexivo sobre aprendizagens, dificuldades e percepções desenvolvidas ao longo da visita. Essa etapa estimula a prática reflexiva na formação docente (SCHÖN, 2000), contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica sobre a própria atuação e sobre a realidade observada.

Os dados coletados nas quatro etapas foram registrados em diários de campo e sistematizados para análise posterior, com base em categorias temáticas definidas a partir dos objetivos da atividade.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A análise dos dados observados e coletados durante a visita técnica evidenciou resultados expressivos no processo formativo dos discentes, reforçando a importância da articulação entre teoria e prática na formação docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

### **4.1 Compreensão da EJA como prática educativa complexa**

Os discentes demonstraram, por meio das autoavaliações e dos registros de campo, uma compreensão ampliada da EJA como modalidade educativa que exige abordagens pedagógicas específicas e sensibilidade para lidar com a heterogeneidade do público atendido. Essa percepção vai ao encontro do que aponta Gadotti (2000), ao destacar que a EJA não pode ser tratada como mera extensão do ensino regular, mas deve ser concebida a partir das especificidades culturais, sociais e cognitivas dos sujeitos jovens e adultos.

### **4.2 Identificação dos desafios docentes**

As entrevistas com professores e a observação de aula permitiram identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes da EJA, entre os quais se destacam: a evasão escolar, a heterogeneidade das turmas em termos de faixa etária e nível de aprendizagem, a necessidade de metodologias flexíveis e adaptadas, e as condições precárias de infraestrutura em alguns contextos. Esses desafios corroboram os apontamentos de Gadotti (2000) e reforçam a necessidade de uma formação docente específica e continuada para atuação nessa modalidade.

### **4.3 Protagonismo e trajetórias dos alunos da EJA**

As entrevistas realizadas com os estudantes da EJA revelaram histórias marcadas pela interrupção precoce dos estudos em função de necessidades econômicas, responsabilidades familiares e ausência de condições adequadas de acesso à escola. Ao mesmo tempo, evidenciaram a determinação e o protagonismo desses sujeitos ao retornarem à escola em busca de melhores condições de vida e de inserção social. Essa dimensão humana e política da EJA é central na perspectiva freiriana, que concebe a educação como prática de liberdade e instrumento de transformação social (FREIRE, 1996).

### **4.4 Articulação entre teoria e prática na formação docente**

A experiência demonstrou que a visita técnica favoreceu a articulação efetiva entre os conteúdos teóricos estudados em sala de aula e a realidade observada no campo. Os discentes relataram, nas autoavaliações, que a vivência prática conferiu maior significado aos referenciais teóricos trabalhados na disciplina, corroborando a perspectiva de Tardif (2002) sobre a construção dos saberes docentes na interface entre teoria e prática. Pimenta e Anastasiou (2002) ressaltam que a formação docente de qualidade pressupõe a integração entre o conhecimento

acadêmico e a experiência profissional, o que foi efetivamente proporcionado pela atividade realizada.

#### **4.5 Dificuldades e estratégias de superação**

Foram identificadas algumas dificuldades ao longo da atividade, entre as quais se destacam: a insegurança inicial dos discentes na condução das entrevistas e as limitações de tempo para um aprofundamento mais consistente das observações. Essas dificuldades foram parcialmente superadas por meio do trabalho colaborativo em equipe, da orientação prévia do professor responsável e do uso de roteiros estruturados que conferiram maior segurança aos participantes. Tais estratégias evidenciam a importância do planejamento cuidadoso das atividades práticas na formação docente (MORAN, 2015).

### **5 CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA**

A visita técnica realizada trouxe contribuições relevantes em diferentes dimensões. Do ponto de vista da formação dos discentes, a atividade promoveu o desenvolvimento de competências investigativas, a aproximação com a realidade profissional e o fortalecimento de uma postura crítica e reflexiva diante da prática educativa (SCHÖN, 2000). Os participantes demonstraram maior capacidade de análise das práticas pedagógicas e maior sensibilidade para lidar com a diversidade social e cultural presente nas turmas de EJA.

Do ponto de vista institucional, a experiência contribuiu para o fortalecimento da articulação entre a FACESP e a comunidade escolar, consolidando uma parceria que beneficia tanto a formação dos futuros professores quanto o desenvolvimento profissional dos docentes e gestores da escola parceira.

Do ponto de vista social, a atividade contribuiu para a valorização da EJA como instrumento de inclusão e de transformação social (FREIRE, 1996), sensibilizando os futuros professores para a importância da educação popular e para o compromisso ético com os sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional. A adoção da visita técnica como estratégia de aprendizagem ativa (MORAN, 2015) representa, ainda, uma inovação pedagógica relevante no contexto da formação docente inicial.

### **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este relato de experiência demonstrou que a visita técnica à Unidade Escolar Liberalina Paes Landim constituiu uma estratégia formativa eficaz para a aproximação dos discentes do curso de Pedagogia com a realidade da Educação de Jovens e Adultos. A atividade atingiu seus objetivos ao proporcionar uma compreensão prática e crítica da EJA, articulando os referenciais teóricos estudados à realidade observada em campo.

Os principais aprendizados evidenciam a importância da vivência em contextos reais para a formação docente, permitindo o desenvolvimento de uma visão mais realista, sensível e crítica da atuação profissional. A experiência reforça a

perspectiva de que os saberes docentes se constroem na articulação entre teoria e prática (TARDIF, 2002) e que a formação de professores reflexivos exige espaços de imersão e análise crítica da realidade educacional (SCHÖN, 2000; NÓVOA, 1992).

Reconhece-se, contudo, que a atividade apresentou limitações, especialmente no que se refere ao tempo disponível para as observações e à abrangência do universo investigado. Nesse sentido, recomenda-se a ampliação de experiências dessa natureza, com maior tempo de imersão nas escolas, acompanhamento longitudinal das práticas pedagógicas e diversificação dos contextos visitados. Sugere-se, ainda, a sistematização dessas experiências como componente curricular formal do curso de Pedagogia, de modo a garantir sua continuidade e aprofundamento ao longo da formação inicial.

Espera-se que este relato contribua para o debate sobre a formação docente para a EJA e inspire a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e comprometidas com a inclusão e a transformação social.

## AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à Unidade Escolar Liberalina Paes Landim pela receptividade e disponibilidade, aos professores e alunos da EJA pela colaboração e abertura para a realização da atividade, e à FACESP pelo incentivo e apoio à realização de atividades práticas no âmbito da formação docente.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 26 abr. 2026.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.
- KOLB, David A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall, 1984.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.
- NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.



Da Teoria à Prática

relatos de experiências na formação profissional na FACESP



5

**PROJETO INTEGRADOR NA  
FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO  
DE EXPERIÊNCIA NO CURSO DE  
PEDAGOGIA DA AESP COM FOCO  
NO PROTAGONISMO DISCENTE**

**Dileide Rodrigues Soares Costa<sup>1</sup>  
Leilde Vila Nova de Sousa Moura<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Docente FACESP/AESPI. E-mail: [dileide1@yahoo.com.br](mailto:dileide1@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Docente FACESP/AESPI. E-mail: [panificadoramalu500@gmail.com](mailto:panificadoramalu500@gmail.com)

## RESUMO

O presente relato de experiência o processo de desenvolvimento da disciplina de Projeto Integrador no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação Sul do Piauí (FACESP), realizado no período de junho a dezembro de 2025. A atividade teve como objetivo analisar a experiência dos acadêmicos na elaboração e apresentação de projetos vinculados a componentes curriculares, promovendo a articulação entre teoria e prática na formação docente inicial. Do ponto de vista metodológico, o projeto envolveu etapas sequenciais de orientação, pesquisa em instituições educativas, coleta e análise de dados, produção escrita e apresentação final dos resultados. Participaram da atividade aproximadamente 70 discentes, organizados em grupos de três a cinco integrantes. Os resultados evidenciaram o fortalecimento do protagonismo discente, o desenvolvimento de competências investigativas e a ampliação da compreensão sobre a realidade educacional. Observou-se, ainda, maior engajamento dos estudantes e melhoria na capacidade de comunicação e de sistematização do conhecimento. Conclui-se que o Projeto Integrador constitui uma estratégia pedagógica relevante para a formação docente, ao proporcionar experiências significativas de aprendizagem ativa e contextualizada<sup>1</sup>.

**Palavras-chave:** Formação docente. Projeto Integrador. Protagonismo discente. Aprendizagem ativa. Ensino superior.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação de professores na atualidade demanda práticas pedagógicas que integrem teoria e prática, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. Nesse contexto, os Projetos Integradores têm se consolidado como estratégias metodológicas que favorecem a interdisciplinaridade, o protagonismo discente e a construção de saberes profissionais ancorados na realidade educacional (MORAN; BACICH, 2018).

Na formação inicial em Pedagogia, observa-se a necessidade de superar modelos tradicionais de ensino centrados na transmissão passiva de conteúdos, buscando metodologias que envolvam os estudantes de forma ativa e reflexiva no processo de construção do conhecimento (FREIRE, 2021). Essa perspectiva é reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019), que enfatizam a articulação entre os conhecimentos teóricos e a prática profissional como eixo estruturante dos cursos de licenciatura.

Tardif (2014) argumenta que os saberes docentes se constroem na interface entre a formação acadêmica e a experiência prática, o que torna imprescindível a criação de espaços formativos que aproximem os futuros professores da realidade das instituições educativas ainda durante a graduação. Sendo assim, o projeto integrador torna-se um dispositivo pedagógico que favorece essa aproximação, ao articular diferentes componentes curriculares em torno de uma experiência

<sup>1</sup> Capítulo desenvolvido sob orientação do Prof. Me. Romário Silva Ribeiro, no âmbito da formação em produção e publicação científica realizada na FACESP.

investigativa comum.

A experiência relatada surge, portanto, da necessidade de promover uma formação mais crítica, reflexiva e alinhada às demandas da prática docente, conforme defendido por Pimenta e Lima (2017). A relevância desta proposta está na possibilidade de contribuir para a melhoria das práticas formativas no ensino superior, fortalecendo a autonomia e o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Diante desse contexto, este relato tem como objetivo geral analisar a experiência dos acadêmicos do curso de Pedagogia da FACESP na elaboração e apresentação do projeto integrador, realizado no segundo semestre de 2025. Como objetivos específicos, buscou-se: (a) descrever o processo de orientação e desenvolvimento das atividades do projeto; (b) discutir o protagonismo discente como dimensão central da experiência; e (c) refletir sobre as percepções e aprendizagens dos estudantes ao longo do processo e após a culminância do projeto.

## 2 CONTEXTO E CARACTERIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência foi realizada na Faculdade de Educação Sul do Piauí (FACESP), instituição de ensino superior localizada no município de São João do Piauí (PI). Participaram da atividade aproximadamente 70 discentes matriculados no curso de Licenciatura em Pedagogia, organizados em grupos de três a cinco integrantes, totalizando cerca de 15 a 20 equipes de trabalho.

O Projeto Integrador constitui um componente curricular do curso que visa articular diferentes disciplinas em torno de uma experiência investigativa prática, promovendo a integração dos saberes trabalhados ao longo do semestre. A atividade foi desenvolvida no período de 15 de junho a 7 de dezembro de 2025, abrangendo as etapas de planejamento, execução, análise e socialização dos resultados.

A situação inicial que motivou a proposta evidenciava a necessidade de desenvolver nos estudantes competências práticas relacionadas à pesquisa, à análise crítica e à intervenção na realidade educacional. Observava-se, em diagnóstico prévio realizado pelos docentes orientadores, que muitos alunos apresentavam dificuldades na sistematização de conhecimentos e na articulação entre os referenciais teóricos estudados e as situações concretas do cotidiano escolar. Essa constatação reforçou a importância de uma proposta formativa que colocasse os discentes em contato direto com instituições educativas e os desafiasse a produzir conhecimento a partir dessa experiência.

A proposta fundamenta-se na perspectiva da aprendizagem baseada em projetos (*Project-Based Learning*), que, segundo Larmer, Mergendoller e Boss (2015), pressupõe o engajamento dos estudantes em questões autênticas e complexas, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e comunicativas essenciais à vida profissional. No contexto brasileiro, essa abordagem é discutida por Moran e Bacich (2018) como uma das principais estratégias de metodologia ativa no ensino superior.

### **3 METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES**

A experiência foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, baseada na aprendizagem ativa e na investigação prática como princípios norteadores do processo formativo (DEMO, 2015). A coleta de dados envolveu observação participante, registros em diário de campo, análise de produções escritas dos discentes e aplicação de questionário reflexivo ao final da atividade.

As atividades foram organizadas em nove etapas sequenciais, descritas a seguir.

#### **3.1 Orientação do Projeto Integrador**

Na primeira etapa, foram realizadas sessões de orientação coletiva e individual, nas quais os docentes apresentaram a proposta do projeto, definiram os temas de investigação em conjunto com os discentes e organizaram os grupos de trabalho. Essa etapa fundamenta-se na compreensão do professor como mediador do processo de aprendizagem (VYGOTSKY, 2007), responsável por criar andaimes cognitivos que apoiem o desenvolvimento dos estudantes.

#### **3.2 Pesquisa em instituições educativas**

Na segunda etapa, cada grupo escolheu uma instituição educativa — escola pública, creche, centro de educação infantil ou organização social com atuação na área educacional — para realização da investigação. A escolha foi orientada pelos interesses dos grupos e pela viabilidade de acesso, com ênfase na diversidade dos contextos investigados.

#### **3.3 Abordagem institucional**

Na terceira etapa, os grupos realizaram o contato formal com as instituições escolhidas, apresentando a proposta da pesquisa e obtendo as autorizações necessárias para a coleta de dados. Nessa etapa, os discentes foram orientados a elaborar cartas de apresentação e a utilizar Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os participantes das entrevistas, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa em Ciências Humanas.

#### **3.4 Coleta de dados e informações**

Na quarta etapa, os grupos realizaram a coleta de dados nas instituições, por meio de entrevistas semiestruturadas, observações de campo e análise documental. Os instrumentos foram elaborados pelos próprios discentes, sob orientação docente, o que favoreceu o desenvolvimento de competências investigativas e o senso de autoria (DEMO, 2015).

### 3.5 Consolidação dos resultados

Na quinta etapa, os grupos procederam à análise e interpretação dos dados coletados, identificando categorias temáticas e estabelecendo relações com os referenciais teóricos estudados nas disciplinas do semestre. Essa etapa exigiu dos discentes um esforço de síntese e de articulação entre o empírico e o teórico, favorecendo o desenvolvimento do pensamento analítico-crítico.

### 3.6 Produção escrita e formatação do trabalho

Nas etapas seis e sete, os grupos elaboraram o relatório científico da pesquisa, seguindo as normas da ABNT (NBR 14724), com estrutura composta por introdução, fundamentação teórica, metodologia, resultados e discussão, e considerações finais. O processo de escrita foi acompanhado por sessões de feedback individual e coletivo, nas quais os docentes orientadores indicavam pontos de melhoria e estimulavam a reescrita reflexiva.

### 3.7 Preparação e apresentação final

Na oitava etapa, os grupos prepararam a socialização dos resultados em evento acadêmico realizado na própria instituição, no formato de seminário. Cada grupo dispôs de tempo determinado para apresentação oral e arguição por parte dos docentes e dos demais colegas. Essa etapa favoreceu o desenvolvimento de competências comunicativas e de argumentação acadêmica, essenciais à formação do professor pesquisador (DEMO, 2015).

### 3.8 Entrega e avaliação final do projeto

Na nona e última etapa, os grupos entregaram a versão final dos relatórios, incorporando as sugestões recebidas durante a apresentação. A avaliação foi realizada com base em rubricas previamente apresentadas aos discentes, contemplando critérios de rigor metodológico, qualidade da escrita, profundidade da análise e desempenho na apresentação oral.

As estratégias pedagógicas transversais a todas as etapas incluíram: acompanhamento contínuo dos docentes orientadores, uso de roteiros orientadores para cada fase do projeto, realização de momentos sistemáticos de feedback formativo e promoção de espaços de troca entre os grupos. Essas práticas estão alinhadas à perspectiva da avaliação formativa e do ensino orientado pelo desenvolvimento de competências (PERRENOUD, 2013).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados coletados — por meio das produções escritas, das observações de campo e das autoavaliações dos discentes — evidenciou resultados expressivos no processo formativo, em diferentes dimensões.

## **4.1 Desenvolvimento de competências investigativas e científicas**

Os discentes demonstraram, ao longo do projeto, progressiva melhoria na capacidade de formular perguntas de pesquisa, selecionar e aplicar instrumentos de coleta de dados, analisar informações e produzir textos acadêmicos com rigor metodológico. Esse desenvolvimento corrobora a perspectiva de Demo (2015), para quem a pesquisa como princípio educativo é um dos pilares da formação docente de qualidade, pois forma professores capazes de investigar e transformar sua própria prática.

## **4.2 Fortalecimento do protagonismo discente**

Um dos resultados mais significativos da experiência foi o fortalecimento do protagonismo discente, evidenciado pela crescente autonomia dos grupos na tomada de decisões ao longo do projeto — desde a escolha dos temas até a definição das estratégias de coleta e análise de dados. Esse resultado está em consonância com a perspectiva de Moran e Bacich (2018), que destacam o protagonismo como elemento central das metodologias ativas, na medida em que desloca o estudante da posição de receptor passivo para a de sujeito ativo na construção do conhecimento.

## **4.3 Melhoria na comunicação oral e escrita**

As apresentações finais e os relatórios produzidos evidenciaram melhoria significativa na capacidade de comunicação dos discentes, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Os estudantes demonstraram maior domínio da linguagem acadêmica, capacidade de argumentação e habilidade para sistematizar e socializar o conhecimento produzido. Essas competências são apontadas por Pimenta e Lima (2017) como fundamentais à formação do professor, que precisa não apenas dominar os conteúdos de sua área, mas também ser capaz de comunicá-los de forma clara e fundamentada.

## **4.4 Ampliação da compreensão sobre a realidade educacional**

O contato direto com instituições educativas permitiu aos discentes ampliar sua compreensão sobre a complexidade do cotidiano escolar, identificando desafios, contradições e possibilidades que dificilmente seriam apreendidos apenas por meio dos conteúdos teóricos trabalhados em sala de aula. Essa dimensão da experiência articula-se à perspectiva de Tardif (2014), que destaca a importância dos saberes experienciais na constituição da identidade e da profissionalidade docente.

## **4.5 Dificuldades encontradas e estratégias de superação**

Ao longo do desenvolvimento do projeto, foram identificadas algumas dificuldades, entre as quais se destacam: limitações no acesso a algumas instituições educativas, dificuldades iniciais na escrita acadêmica e desafios na organização do trabalho coletivo. Essas dificuldades foram progressivamente superadas por

meio do acompanhamento sistemático dos docentes orientadores, da utilização de roteiros estruturados e da promoção de momentos de troca e colaboração entre os grupos.

A mediação docente revelou-se um fator determinante na superação dessas dificuldades, reforçando a perspectiva vygotskiana de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre, inicialmente, no plano das relações sociais, por meio da interação com parceiros mais experientes (VYGOTSKY, 2007). No contexto da formação docente, essa mediação assume um caráter formativo que vai além da transmissão de conteúdos, constituindo-se como modelo de prática reflexiva e investigativa.

## 5 CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA

A realização do Projeto Integrador trouxe contribuições relevantes em múltiplas dimensões. Do ponto de vista da formação dos discentes, a atividade promoveu o desenvolvimento de competências profissionais e investigativas essenciais à docência, incluindo a capacidade de pesquisar, analisar criticamente, trabalhar em equipe e comunicar resultados de forma acadêmica. Essas competências são destacadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (BRASIL, 2019) como indispensáveis ao exercício qualificado da profissão docente.

Do ponto de vista institucional, a experiência contribuiu para o fortalecimento da articulação entre a FACESP e as instituições educativas parceiras, consolidando redes de colaboração que beneficiam tanto a formação dos futuros professores quanto o desenvolvimento profissional dos educadores em serviço. Essa dimensão da parceria universidade-escola é valorizada por Nóvoa (2022) como condição essencial para a renovação das práticas formativas.

Do ponto de vista social, o projeto contribuiu para a aproximação entre a instituição de ensino superior e a comunidade, sensibilizando os futuros professores para as demandas e os desafios do contexto educacional local. A adoção da aprendizagem baseada em projetos como estratégia formativa representa, ainda, uma inovação pedagógica relevante no contexto do ensino superior brasileiro, alinhada às tendências contemporâneas de formação docente (MORAN; BACICH, 2018).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência demonstrou que o Projeto Integrador constitui uma estratégia formativa eficaz no contexto do curso de Pedagogia da FACESP, ao promover a integração entre teoria e prática, estimular o protagonismo discente e desenvolver competências essenciais à docência. A experiência atingiu seus objetivos ao proporcionar aos discentes uma compreensão mais ampla, crítica e contextualizada da realidade educacional, articulando os referenciais teóricos estudados às situações concretas observadas nas instituições visitadas.

Os principais aprendizados evidenciados ao longo do processo reforçam a perspectiva de que os saberes docentes se constroem na articulação entre teoria e prática (TARDIF, 2014) e que a formação de professores reflexivos exige espaços de imersão, investigação e análise crítica da realidade educacional (SCHÖN,

2000; NÓVOA, 2022). A experiência demonstrou, ainda, que a mediação docente qualificada é condição indispensável para que as atividades práticas se convertam em experiências formativas genuínas, e não em meras tarefas burocráticas.

Reconhece-se, contudo, que a experiência apresentou limitações, especialmente no que se refere ao tempo disponível para o aprofundamento das investigações, às dificuldades de acesso a algumas instituições e à heterogeneidade no nível de engajamento dos grupos. Nesse sentido, sugere-se, para edições futuras do projeto: (a) a ampliação do tempo de imersão nas instituições parceiras; (b) o estabelecimento de parcerias formais e continuadas com escolas da rede pública; (c) a diversificação dos contextos investigados, incluindo instituições de educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos; e (d) a incorporação de instrumentos sistemáticos de avaliação do impacto da atividade na formação dos discentes.

Espera-se que este relato contribua para o debate sobre a formação docente no ensino superior e inspire a adoção de práticas pedagógicas inovadoras, comprometidas com a qualidade da educação e com o desenvolvimento integral dos futuros professores.

## AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à Faculdade de Educação Sul do Piauí (FACESP), aos docentes envolvidos no desenvolvimento do Projeto Integrador e aos discentes participantes, pelo compromisso, pela dedicação e pela abertura para a aprendizagem ao longo de todo o processo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf). Acesso em: 26 abr. 2026.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

LARMER, John; MERGENDOLLER, John; BOSS, Suzie. *Setting the standard for project based learning: a proven approach to rigorous classroom instruction*. Alexandria: ASCD, 2015.

MORAN, José Manuel; BACICH, Lilian (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

NÓVOA, António. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens — entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# ÍNDICE REMISSIVO

## **A**

Aprendizagem colaborativa, 13, 26, 35

Aprendizagem significativa, 15, 37, 55

Atividades interdisciplinares, 22, 31, 54

## **C**

Conhecimento científico, 9, 14, 16

Construção do conhecimento, 11, 25, 56

## **D**

Didática no ensino superior, 10, 32, 50

Docência universitária, 9, 18, 43

## **E**

Educação de Jovens e Adultos (EJA), 43–49

Ensino superior, 9–18, 30–42

Escrita acadêmica, 9–20

Experiência pedagógica, 21, 43, 51

## **F**

FACESP, 9, 21, 30, 50

Formação continuada, 9–20

Formação docente, 43–58

## **I**

Interdisciplinaridade, 21–29, 30–42

## **M**

Metodologias ativas, 11, 21, 30–42

Mostra acadêmica, 21–29

## **P**

Pedagogia, 50–58

Prática pedagógica, 12, 18, 44, 55

Produção científica, 14, 17, 20

Projeto integrador, 50–58

Protagonismo discente, 21–29, 51–57

## **R**

Relato de experiência, 9–58

## **T**

Trabalho colaborativo, 24, 36, 53

Transformação educacional, 18, 56

# ORGANIZADORES

## Romário Silva Ribeiro

Licenciado em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e bacharel em Administração pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Gestão Pública Municipal, Geohistória e Docência do Ensino Superior, além de possuir MBA em Coaching com ênfase em Mentoring em Gestão de Pessoas. Mestre em Educação e doutorando em Educação, com atuação acadêmica voltada à formação docente, metodologias ativas de ensino-aprendizagem e à integração entre teoria e prática no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Professor efetivo do Instituto Federal do Piauí (IFPI), Campus São João do Piauí, atuando na área de Administração, com experiência consolidada nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Desenvolve projetos acadêmicos e formativos voltados à qualificação docente, produção científica e inovação pedagógica. Atua como formador de professores na área de produção e publicação científica, contribuindo para a sistematização de experiências pedagógicas e difusão do conhecimento. Foi responsável pela concepção e condução do processo formativo que originou esta obra.

E-mail: [romario.ribeiro@ifpi.edu.br](mailto:romario.ribeiro@ifpi.edu.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5855483208033945>

## Ewerton dos Santos Silva

Graduado em Administração pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e com formação técnica em Teatro. Especialista em Psicologia Organizacional, Gestão de Pessoas e Recursos Humanos, Ensino de Artes: Técnicas e Procedimentos, Compliance e Direção de Arte, Propaganda, TV e Vídeo. Professor do Instituto Federal do Piauí (IFPI), com atuação na área de Administração, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da gestão, educação profissional e tecnológica, práticas pedagógicas inovadoras e metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Possui experiência profissional nas áreas de recursos humanos, gestão administrativa, produção cultural, comunicação institucional, atendimento ao cliente, ensino de artes, teatro e dança, articulando conhecimentos da Administração com práticas formativas, culturais e educacionais. Atua na elaboração e coordenação de projetos acadêmicos, extensionistas e de pesquisa, com ênfase em gestão pública, logística, gestão de materiais, empreendedorismo, inovação pedagógica, inclusão social, transformação digital e formação profissional. Desenvolve também ações voltadas à integração entre teoria e prática, utilizando recursos como teatro, cinema, estudos de caso, oficinas, simulações e atividades interdisciplinares. Atuou como organizador desta obra, contribuindo para a curadoria e organização dos relatos de experiência, bem como para a consolidação da proposta editorial.

E-mail: [ewerton.silva@ifpi.edu.br](mailto:ewerton.silva@ifpi.edu.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6021960039183622>

## **Cristianne Vieira Séria**

Graduada em Ciências Contábeis pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo, em Administração pela Faculdade Latino-Americana de Educação e em Pedagogia pela Faculdade FACESP. Especialista em Docência do Ensino Superior, Empreendedorismo e Inovação, Gestão de Pessoas e Gestão e Supervisão Escolar. Atualmente, exerce a função de professora nos cursos de Bacharelado em Administração e Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação Sul do Piauí, atuando na formação acadêmica de futuros profissionais nas áreas de gestão e educação. Desenvolve atividades de ensino com ênfase em práticas pedagógicas inovadoras, metodologias ativas e formação docente, integrando conhecimentos interdisciplinares voltados à realidade educacional e ao mercado de trabalho. Possui experiência na condução de projetos educacionais e acadêmicos, com foco no desenvolvimento de competências empreendedoras, gestão educacional e práticas inovadoras no ensino, contribuindo para a formação crítica e reflexiva dos estudantes. Atuou como organizadora desta obra, contribuindo para a curadoria e organização dos relatos de experiência, bem como para a consolidação da proposta editorial.

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

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7104028920713163>

**D**a Teoria à Prática: Relatos de Experiências na Formação Profissional na FACESP reúne experiências pedagógicas desenvolvidas por docentes e pesquisadores comprometidos com a formação crítica e inovadora no ensino superior. A obra apresenta relatos que articulam metodologias ativas, interdisciplinaridade, protagonismo discente e formação docente, evidenciando práticas construídas no cotidiano acadêmico. Os capítulos dialogam com os desafios contemporâneos da educação e demonstram como a reflexão sobre a prática pode se transformar em produção científica e fortalecimento institucional. Trata-se de uma contribuição relevante para professores, estudantes e pesquisadores interessados em processos formativos e inovação pedagógica.

ISBN 978-65-84364-35-6

