

Liliane Parreira Tannús Gontijo
Mirelle Finkler
Marta Inez Machado Verdi
Roger Flores Ceccon



A **Editora Rede UNIDA** oferece um acervo digital para **acesso aberto** com mais de 300 obras. São publicações relevantes para a educação e o trabalho na saúde. Tem autores clássicos e novos, com acesso **gratuito** às publicações. Os custos de manutenção são cobertos solidariamente por parceiros e doações.

Para a sustentabilidade da **Editora Rede UNIDA**, precisamos de doações. Ajude a manter a Editora! Participe da campanha «e-livro, e-livre», de financiamento colaborativo.

Acesse a página
<https://editora.redeunida.org.br/quero-apoiar/>
e faça sua doação

Com sua colaboração, seguiremos compartilhando conhecimento e lançando novos autores e autoras, para o fortalecimento da educação e do trabalho no SUS, e para a defesa das vidas de todos e todas.

Acesse a Biblioteca Digital da Editora Rede UNIDA
<https://editora.redeunida.org.br/>

E lembre-se: compartilhe os links das publicações, não os arquivos. Atualizamos o acervo com versões corrigidas e atualizadas e nosso contador de acessos é o marcador da avaliação do impacto da Editora. Ajude a divulgar essa ideia.

editora.redeunida.org.br



ORGANIZADORES

Liliane Parreira Tannús Gontijo

Mirelle Finkler

Marta Inez Machado Verdi

Roger Flores Ceccon

Série Vivências em Educação na Saúde

Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na saúde: saberes, práticas, técnicas e tecnologias

Volume I: Conceitos, pilares e práticas formativas

1ª Edição

Porto Alegre

2026



Copyright © 2026 by Liliane Parreira Tannús Gontijo, Mirelle Finkler, Marta Inez Machado Verdi, Roger Flores Ceccon e Associação Rede Unida



Este trabalho está licenciado sob a licença Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Coordenador Geral da Associação Rede UNIDA

Alcindo Antônio Ferla

Coordenação Editorial

Editores-Chefes: Alcindo Antônio Ferla e Hêider Aurélio Pinto

Editores Associados: Carlos Alberto Severo Garcia Júnior, Denise Bueno, Diéssica Roggia Piexak, Fabiana Mânica Martins, Fernanda Cornelius Lange, Frederico Viana Machado, Jacks Soratto, João Batista de Oliveira Junior, Júlio César Schweickardt, Károl Veiga Cabral, Márcia Fernanda Mello Mendes, Márcio Mariath Belloc, Maria das Graças Alves Pereira, Michelle Kuntz Durand, Quelen Tanize Alves da Silva, Ricardo Burg Ceccim, Roger Flores Ceccon, Sheila Rubia Lindner, Stela Nazareth Meneghel, Stephany Yolanda Ril, Suliane Motta do Nascimento, Virgínia de Menezes Portes

Conselho Editorial

Adriane Pires Batiston (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil);
Alcindo Antônio Ferla (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil);
Àngel Martínez-Hernández (Universitat Rovira i Virgili, Espanha);
Angelo Stefanini (Università di Bologna, Itália);
Ardigó Martino (Università di Bologna, Itália);
Berta Paz Lorigo (Universitat de les Illes Balears, Espanha);
Celia Beatriz Iriart (University of New Mexico, Estados Unidos da América);
Denise Bueno (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil);
Emerson Elias Merhy (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil);
Érica Rosalba Mallmann Duarte (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil);
Francisca Valda Silva de Oliveira (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil);
Hêider Aurélio Pinto (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil);
Izabella Barison Matos (Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil);
Jacks Soratto (Universidade do Extremo Sul Catarinense);
João Henrique Lara do Amaral (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil);
Júlio Cesar Schweickardt (Fundação Oswaldo Cruz/Amazonas, Brasil);
Laura Camargo Macruz Feuerwerker (Universidade de São Paulo, Brasil);
Leonardo Federico (Universidad Nacional de Lanús, Argentina);
Lisiane Bôer Possa (Universidade Federal de Santa Maria, Brasil);
Luciano Bezerra Gomes (Universidade Federal da Paraíba, Brasil);
Mara Lisiane dos Santos (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil);
Márcia Regina Cardoso Torres (Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro, Brasil);
Marco Akerman (Universidade de São Paulo, Brasil);
Maria Augusta Nicoli (Agenzia Sanitaria e Sociale Regionale dell'Emilia-Romagna, Itália);
Maria das Graças Alves Pereira (Instituto Federal do Acre, Brasil);
Maria Luiza Jaeger (Associação Brasileira da Rede UNIDA, Brasil);
Maria Rocineide Ferreira da Silva (Universidade Estadual de Ceará, Brasil);
Paulo de Tarso Ribeiro de Oliveira (Universidade Federal do Pará, Brasil);
Priscilla Viégas Barreto de Oliveira (Universidade Federal de Pernambuco);
Quelen Tanize Alves da Silva (Grupo Hospitalar Conceição, Brasil);
Ricardo Burg Ceccim (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil);
Rossana Staevie Baduy (Universidade Estadual de Londrina, Brasil);
Sara Donetto (King's College London, Inglaterra);
Sueli Terezinha Goi Barrios (Associação Rede Unida, Brasil);
Túlio Batista Franco (Universidade Federal Fluminense, Brasil);
Vanderléia Laodete Pulga (Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil);
Vanessa Iribarrem Avena Miranda (Universidade do Extremo Sul Catarinense/Brasil);
Vera Lucia Kodjaoglanian (Laboratório de Inovação Tecnológica em Saúde/LAIS/UFRN, Brasil);
Vincenza Pellegrini (Università di Parma, Itália).

Comissão Executiva Editorial
Alana Santos de Souza
Jaqueline Miotto Guarnieri
Camila Fontana Roman
Carolina Araújo Londero

Revisão
Tiago Estrela da Cunha Moraes

Capa | Projeto Gráfico | Diagramação
Stela Martins
Liliane Parreira Tannús Gontijo

Diagramação final
Lucia Pouchain



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

M593

Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na saúde: saberes, práticas, técnicas e tecnologias - Volume I— conceitos, pilares e práticas formativas/ Liliane Parreira Tannús Gontijo; Mirelle Finkler; Marta Inez Machado Verdi; Roger Flores Ceccon (Organizadores) – 1. ed. -- Porto Alegre, RS: Editora Rede Unida, 2026.

498 p. (Série Vivências em Educação na Saúde, v. 38).

E-book: 12.5 Mb; PDF

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5462-222-6

DOI: 10.18310/9786554622226

1. Educação em Saúde. 2. Aprendizagem Ativa. 3. Metodologia. 4. Políticas de Saúde. I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

NLM WA 18

CDU 37.012:614

Catalogação elaborada pela bibliotecária Alana Santos de Souza - CRB 10/2738

Todos os direitos desta edição reservados à Associação Rede UNIDA
Rua São Manoel, nº 498 - CEP 90620-110, Porto Alegre - RS. Fone: (51) 3391-1252

www.redeunida.org.br



Dedicatória

Dedicamos esta obra a todas e todos os profissionais que educam por convicção, compromisso ético e sensibilidade diante das necessidades humanas, individuais e coletivas, que atravessam o cotidiano do cuidado em nosso país. Educadores que, ao ensinar, também escutam; ao cuidar, também aprendem; e que insistem em práticas pedagógicas comprometidas com a liberdade, a dignidade e a transformação dos sujeitos.

Nossa dedicatória se estende, de modo especial, a todos os sujeitos que participaram das pesquisas-ação que fundamentam esta obra. São eles e elas – educandos, docentes, profissionais e usuários – que, com suas experiências, afetos e saberes, possibilitaram construir conhecimento vivo, situado e profundamente humano.

Agradecimentos

Agradecemos às universidades públicas federais que sustentaram, ética e institucionalmente, a realização deste percurso formativo e investigativo: à **Universidade Federal de Uberlândia (UFU)** e à **Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)**, espaços de pensamento crítico, produção de conhecimento e compromisso com a educação pública, gratuita e socialmente referenciada. Foi no chão dessas instituições que esta obra encontrou abrigo, diálogo e possibilidade de existir.

Agradecemos também à **Associação Brasileira de Ensino Odontológico (ABENO)**, reconhecida comunidade acadêmica e pedagógica comprometida com o fortalecimento da formação em saúde e em odontologia no Brasil. Ao promover reuniões, oficinas, conferências, mesas-redondas e diversos espaços de interlocução entre docentes, pesquisadores e estudantes, a ABENO tem favorecido a circulação, o compartilhamento e a apreciação crítica de ideias, experiências e saberes que alimentam e qualificam o campo da educação na saúde. Foi nesse ambiente fecundo de construção coletiva que muitas das reflexões presentes nesta obra puderam ser socializadas, debatidas e progressivamente amadurecidas, encontrando escuta qualificada e contribuindo para ampliar horizontes teóricos e pedagógicos, reafirmando o valor do diálogo como fundamento de uma formação crítica, ética e socialmente comprometida.

Registramos também nosso especial agradecimento à professora **Valéria Vernaschi Lima**, reconhecida referência nos processos educacionais em saúde no Brasil, cuja trajetória tem inspirado gerações de educadores comprometidos com uma formação crítica e transformadora. Sua generosa contribuição na autoria do Capítulo 4 enriquece esta obra de forma singular, ampliando suas bases reflexivas e reafirmando o compromisso coletivo com a qualificação das práticas formativas no campo da saúde.

Prefácio

Volume I – Conceitos, pilares e práticas formativas

Estimadas leitoras e estimados leitores,

É com alegria que escrevo o prefácio do primeiro volume desta importante coletânea intitulada *Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na saúde*: saberes, práticas, técnicas e tecnologias.

Se este livro chegou até você, acredito que, por algum motivo, você está preparada(o) para iniciar a travessia pelas Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEA). Parabéns por esta busca, por se colocar em movimento e se desafiar navegando pelo rio das MAEA! Esta coletânea lhe será útil, independentemente do seu momento na travessia: se está iniciando, se está em processo ou se já possui experiências acumuladas de outras travessias. Com certeza há muito o que aprender aqui!

O volume I – “Conceitos, Pilares e Práticas Formativas” – reúne um denso arcabouço teórico-metodológico apresentando e discutindo a obra de autores que fundamentaram, ao longo do tempo, este modo de ensinar e aprender. Convida a estabelecer conexões entre os referenciais e alguns exemplos de aplicação das MAEA, ou seja, a articular a teoria à prática.

No volume II, você encontrará um rol de experiências bem-sucedidas desenvolvidas no mundo da escola e no mundo do trabalho, demonstrando como as MAEA assumem concretude em diferentes espaços formativos.

Esta coletânea é, em si própria, fruto de uma travessia!

O caminho do descobrimento das MAEA, percorrido pela primeira autora organizadora, Profa. Liliane Parreira Tannus Gontijo, ao longo das

últimas quatro décadas, oportunizou encontros, parcerias e o desenvolvimento de atividades de ensino, extensão e pesquisa sobre a temática.

De seus estudos, reflexões e ações surgiram a ideia original e o delineamento do construto, representando dez pilares que sustentam as melhores práticas das MAEA no ensino na saúde. Operam como uma grande lente pela qual você poderá revisar sua forma de ensinar e aprender e colocá-la em perspectiva com os referenciais apresentados. Ou pode ser útil para avaliar qualitativamente a metodologia que você desenvolve e refletir: ela inclui os pilares das MAEA? O que eu faço atende aos requisitos do método? Podem ser compreendidos também como uma metáfora dos “*checklists*” para a realização de pesquisas na área da saúde, como o COREQ – Critérios consolidados para relatar pesquisa qualitativa. Porém, atenção! Os pilares são muito mais do que um guia – são considerados pelos autores como “compromissos ético-políticos que orientam a prática pedagógica como prática de cuidado”.

A travessia da Profa. Liliane promoveu um encontro muito especial com duas professoras e um professor, igualmente entusiastas e dedicados ao desenvolvimento das MAEA: Mirelle Finkler, Marta Inez Machado Verdi e Roger Flores Ceccon. Os três fazem parte do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Bioética e Saúde Coletiva do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal de Santa Catarina (NUPEBISC/PPGSC/UFSC), *locus* do estágio pós-doutoral desenvolvido pela Profa. Liliane entre 2024-2025. Com 17 anos de existência e sendo um dos grupos fundadores da cátedra Giovanni Berlinguer, reconhecida pela UNESCO, em 2025, o NUPEBISC é um grupo consolidado no desenvolvimento de estudos e projetos versando sobre questões éticas em interface com a saúde coletiva e a educação.

Além da trajetória de excelência na pesquisa em saúde coletiva, os quatro organizadores aportam à coletânea suas experiências no ensino na saúde de Graduação, Pós-graduação, Residências e com a Educação Permanente, marcadas pelo compromisso com os princípios da Reforma Sanitária Brasileira, a defesa do Sistema Único de Saúde (SUS) e com a educação crítico-reflexiva que transforma e emancipa.

Com esta equipe de organizadores, com os quais tenho a alegria de conviver seja no âmbito da UFSC, como na Associação Brasileira de Ensino Odontológico (ABENO), posso assegurar que você estará em excelente companhia durante a sua travessia! A trajetória acadêmica de cada um deles oferece a robustez e a seriedade necessárias para a abordagem desta temática. Além dos organizadores, a coletânea conta também com a participação de outros autores e educandos, que contribuem com seus saberes e experiências em vários dos 24 capítulos distribuídos nos dois volumes.

A obra tem o selo da Editora Rede Unida, criada em 2013 e referência na publicação de títulos na área da saúde coletiva, contemplando temas plurais como a formação de trabalhadores da área da saúde na perspectiva interdisciplinar e interprofissional. A editora disponibiliza as publicações de forma gratuita e dá destaque às produções inéditas, como esta coletânea, que aborda tema relevante, contemporâneo e indispensável para qualificar o cuidado à saúde dos brasileiros.

A contribuição desta coletânea é relevante, sobretudo em face da reconhecida dificuldade para migrarmos dos métodos educacionais tradicionais e aderirmos a métodos ativos e inovadores nos quais o educando passa a ser o centro do processo de ensino-aprendizagem. Deixar a margem da educação bancária em direção à outra margem do rio, no dizer de Paulo Freire “a margem da educação problematizadora”, a que abre espaço para a participação e a interação.

Trata-se de uma produção inovadora, comprometida com o compartilhamento do conhecimento com vistas a promover uma práxis transformadora fundamentada no “aprender-cuidando”. Nesse sentido, foram inseridos no texto QR Codes e links, tornando a produção um verdadeiro “hipertexto”, no qual você poderá fazer suas descobertas acessando uma gama de materiais didáticos produzidos nas diferentes disciplinas, oficinas e cursos ministrados pelos autores.

Este primeiro volume contém 14 capítulos, assim organizados: capítulos que detalham o marco teórico-metodológico (Capítulos 1 a 3); a

perspectiva histórica, os avanços e os desafios do uso das MAEAs em cursos da área da saúde (Capítulo 4); diferentes interfaces das MAEAs, por exemplo, com o cuidado ético (Capítulo 5), com a arte e a educação (Capítulo 6); com as competências socioafetivas (Capítulo 7); com a avaliação formativa (Capítulo 8) e com a educação interprofissional (Capítulo 9). A partir do Capítulo 10, estão relatados alguns exemplos de aplicação das MAEAs como a dinâmica do “Café Mundial” (Capítulo 10); os portfólios analógicos e digitais como dispositivos formativos (Capítulo 11); as práticas inclusivas e emancipatórias (Capítulo 12), as experiências da educação na saúde (Capítulo 13) e o potencial reflexivo dos portfólios analógicos a partir do “Qu4rto de Aprendizagem” (Capítulo 14).

Quando olhamos para este sumário, vemos a imensa contribuição da coletânea para a educação de profissionais de saúde! O texto demonstra que as MAEAs são um grande suporte para que possamos vencer os desafios da formação em saúde, que implicam na formulação de currículos integrados, interprofissionais, interculturais, ancorados em atividades práticas, com 20% da carga-horária desenvolvida no SUS, no fortalecimento da formação docente e da educação permanente.

Mas as águas deste “rio das MAEAs” nem sempre são tranquilas. Pelo contrário, exigem muita dedicação dos envolvidos, tanto docentes como discentes, e das próprias instituições. Ao problematizar os avanços e as fragilidades do uso das MAEAs, o texto nos convida a fazer pausas reflexivas: Em que ponto da travessia estou? Como posso implementar mudanças nas minhas atividades e/ou na minha instituição? Por onde posso iniciar? Tenho formação suficiente para desenvolver boas práticas de MAEA?

Este é um conhecimento relevante e necessário para todos os envolvidos com a educação na área da saúde, incluindo docentes, profissionais de saúde, preceptores, educandos e usuários do SUS.

Meu desejo é que esta coletânea chegue a muitas mãos e que contribua para ampliar o uso de MAEA na academia e nos serviços de saúde.

Venha fazer esta travessia!

O primeiro passo você já deu ao acessar esta obra!

Inspiremo-nos todas e todos nos dizeres do Professor Fernando Teixeira de Andrade:

*Há um tempo em que é preciso
abandonar as roupas usadas
Que já tem a forma do nosso corpo
E esquecer os nossos caminhos que
nos levam sempre aos mesmos lugares
É o tempo da travessia
E se não ousarmos fazê-la
Teremos ficado para sempre
À margem de nós mesmos...*

Boa leitura e excelente travessia!

Daniela Lemos Carcereri

Presidente da ABENO – 2022-2026

Professora titular do Departamento de Odontologia
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Florianópolis, 14 de janeiro de 2025.

Referências

ANDRADE, F.T. O medo: o maior gigante da alma. Crônica. Disponível em: <https://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=300147>. Acesso em 11 de janeiro de 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

Apresentação geral da obra

Esta obra nasce do encontro entre trajetórias que se entrelaçam no tempo, no espaço e no compromisso ético com a educação na saúde. É fruto da convergência de quatro docentes do ensino superior brasileiro que, embora oriundos de contextos geográficos e institucionais distintos, compartilham uma mesma paixão: a educação como prática crítica, ética, emancipatória e, portanto, profundamente libertadora. Da escuta mútua, da criação coletiva e da coragem de reinventar modos de ensinar e aprender, emerge este livro, construído na confluência entre vida e pesquisa, docência e cuidado, reflexão teórica e prática educativa.

O percurso que sustenta esta coletânea articula-se de modo especial à trajetória acadêmica e profissional da primeira organizadora, mas ganha força e sentido na dimensão coletiva que o atravessa. As raízes da obra remontam ao primeiro estágio pós-doutoral (2018-2020), realizado no Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGSC/UFSC), e se estendem de forma orgânica e contínua ao segundo estágio pós-doutoral (2024-2025), desenvolvido no mesmo programa. Trata-se, portanto, de uma pesquisa-ação continuada, na qual diferentes ciclos formativos, investigativos e reflexivos se retroalimentaram ao longo do tempo, aprofundando conceitos, práticas e compromissos ético-políticos.

No primeiro estágio, 230 participantes estiveram envolvidos em práticas educativas fundamentadas nas Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEAs), incluindo estudantes e docentes da graduação em Odontologia, preceptores da rede de atenção básica e pós-graduandos de diferentes áreas da saúde. O trabalho buscou deslocar práticas ainda marcadas pela centralidade do professor e pela lógica conteudista, apostando em abordagens horizontais,

dialógicas e emancipatórias. Os resultados evidenciaram tanto a potência quanto os limites das metodologias ativas quando dissociadas de um horizonte ético-político explícito, reforçando a convicção de que formar profissionais da saúde implica formar sujeitos capazes de cuidar e agir com responsabilidade social.

Essa convicção foi aprofundada no segundo estágio pós-doutoral, quando seis cursos de extensão envolveram 93 participantes – docentes, preceptores e pós-graduandos – em uma pesquisa-ação que integrou ensino, investigação e inovação pedagógica. Nesse contexto, as MAEAs expandiram-se em alcance e sofisticação por meio de dramatizações, simulações, rodas de conversa, comunidades de aprendizagem, portfólios analógicos e digitais e atividades interativas mediadas por tecnologias. Cada curso constituiu-se simultaneamente como espaço formativo e campo de pesquisa, sustentado por avaliação processual, diários reflexivos e observações sistemáticas, consolidando a compreensão de que ensinar e aprender são processos indissociáveis do cuidado ético¹.

A trajetória que dá corpo a esta obra, contudo, ultrapassa os estágios pós-doutorais. Ela é atravessada por mais de quatro décadas de atuação da primeira organizadora na Saúde Coletiva, envolvendo docência na graduação e na pós-graduação, coordenação de residências multiprofissionais, formação de docentes e preceptores e participação ativa na construção de práticas alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais e ao fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS). Desde o mestrado e doutorado realizados na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP), passando por experiências formativas no Instituto de Ensino e Pesquisa do Hospital Sírio-Libanês (IEP/HSL/Proadi-SUS) e pela atuação como facilitadora, consultora e membra da Comissão de Ensino da Associação Brasileira de

1 As pesquisas-ação que fundamentam esta obra foram aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), nos períodos de 2018–2020 (CAAE n. 82990718.0.0000.0121; Parecer n. 2.651.306) e 2024–2025 (CAAE n. 76236723.0.0000.0121; Parecer n. 6.698.568). A participação dos sujeitos ocorreu mediante consentimento livre e esclarecido, formalizado por meio de formulário eletrônico. O uso de imagens, fotografias e vídeos para fins acadêmicos, científicos e educativos foi expressamente autorizado, assegurando-se o tratamento ético, confidencial e responsável dos dados, com garantia de anonimato nominal, excetuados os casos de uso de imagem devidamente consentidos.

Ensino Odontológico (ABENO) foi-se consolidando uma inserção orgânica nas metodologias ativas como escolha pedagógica e ética.

A força desta obra reside também em sua dimensão coletiva. O encontro entre os organizadores – docentes vinculados ao Núcleo de Pesquisa e Extensão em Bioética e Saúde Coletiva (NUPEBISC/PPGSC/UFSC) – conferiu organicidade, densidade teórica e coerência ética ao projeto. A parceria com autoras, autores e educandos que assinam os capítulos ampliou ainda mais essa tessitura, incorporando múltiplas vozes, territórios e experiências formativas. O resultado é uma coletânea composta por 26 capítulos, organizada em dois volumes complementares: o **Volume I**, dedicado aos fundamentos conceituais, aos pilares e às práticas formativas das MAEAs; e o **Volume II**, voltado às experiências concretas na graduação, na pós-graduação e na educação no trabalho em saúde.

Do ponto de vista epistemológico, os livros ancoram-se em uma base teórica plural e consistente, dialogando com tradições pedagógicas que marcaram a história da educação. Destacam-se, em perspectiva histórica, a Pedagogia Experiencial de John Dewey; o Construtivismo e o Sociointeracionismo de Piaget e Vygotsky; a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel; a Aprendizagem por Descoberta e o Ensino em Espiral de Bruner; a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire; a Andragogia Crítica de Malcolm Knowles; e a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani. Inspirados também por pensadores como Rubem Alves, Cora Coralina, Nise da Silveira, bell hooks e Michel Foucault, os autores reafirmam a educação como ato ético, estético e político.

Dessa tessitura emergiu o marco conceitual original dos **Dez Pilares das MAEAs**, que orientam toda a obra como compromissos ético-políticos e pedagógicos. Mais do que estratégias didáticas, esses pilares expressam uma concepção de formação que reconhece cada sujeito em sua singularidade, **indissociavelmente vinculada ao coletivo**, e cada processo educativo em sua potência transformadora.

Os encontros vividos nos Cursos MAEAs, ao aproximarem educadores e educandos em processos colaborativos, entrelaçaram-se nos capítulos

desta coletânea, conferindo-lhes uma dimensão viva de aplicabilidade real e imediata. A inserção de QR codes e links amplia essa experiência, permitindo o acesso a materiais didáticos, registros de processos formativos e experiências com técnicas e tecnologias educacionais. Dessa forma, o livro assume um caráter pulsante, no qual as metodologias ativas são abordadas em múltiplas dimensões formativas: cognitivas (o que sei), de habilidades pessoais e sociais (o que sei fazer), de atitudes (o que quero fazer) e de valores éticos e morais (como e se farei).

Mais que uma sistematização conceitual, os livros desta obra são um convite a repensar currículos fragmentados, a reconhecer a inseparabilidade entre educação e cuidado e a assumir que formar para o cuidado ético exige metodologias que sejam, elas mesmas, expressão desse cuidado. Ler esta coletânea é percorrer uma trilha viva e polifônica, na qual fundamentos e experiências, conceitos e práticas, reflexões e narrativas se entrelaçam – inspirando o leitor a reinventar seus próprios modos de ensinar e aprender e a reconhecer, na educação em saúde, uma possibilidade sempre aberta de transformação social.

Liliane Parreira Tannús Gontijo
Mirelle Finkler
Marta Inez Machado Verdi
Roger Flores Ceccon

Apresentação dos volumes

Entre fundamentos e experiências: a construção de uma obra em dois volumes

Esta obra foi concebida como um projeto editorial integrado dedicado às Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEAs), reunindo, articuladamente, fundamentos teóricos, princípios pedagógicos voltados à aprendizagem de adultos e experiências formativas desenvolvidas no campo da educação, com ênfase na saúde. Desde sua gênese, o livro assumiu o compromisso de não separar teoria e prática, mas de colocá-las em diálogo permanente, reconhecendo que é na tensão entre reflexão e ação que se constroem aprendizagens significativas e transformadoras.

Ao longo do processo de organização e escrita, tornou-se evidente que a densidade conceitual dos referenciais mobilizados e a riqueza das experiências relatadas exigiam um arranjo editorial que garantisse profundidade analítica, clareza e fluidez de leitura. Por essa razão, optou-se pela organização da obra em **dois volumes complementares**, concebidos como partes de um mesmo percurso formativo, que se comunicam, se atravessam e se fortalecem mutuamente.

O **Volume I – “Conceitos, Pilares e Práticas Formativas”** concentra a fundamentação conceitual, histórica e metodológica das MAEAs. Nele, o leitor encontrará os referenciais teóricos que sustentam essas abordagens, seus princípios andragógicos, seus compromissos ético-políticos e o marco conceitual dos Dez Pilares das MAEAs. Esses fundamentos são apresentados em

diálogo com exemplos e experiências que ilustram sua aplicação, permitindo compreender como conceitos, estratégias e escolhas pedagógicas se articulam na integração entre teoria e prática.

O Volume II – “Experiências Formativas e Educação no Trabalho” aprofunda-se nas vivências concretas de aplicação das MAEAs em diferentes contextos: graduação, pós-graduação, residências, educação permanente e cenários de trabalho em saúde. Reúne relatos de experiência, análises críticas de processos formativos e práticas educativas situadas, evidenciando desafios, soluções criativas, aprendizagens produzidas e impactos observados na formação profissional. Trata-se de um volume que traduz a teoria em ação, sem perder a densidade reflexiva que sustenta o fazer pedagógico crítico.

Embora a divisão em volumes tenha sido pensada para favorecer a organização temática e o acesso do leitor, o caráter da obra é *indissociável*. Os fundamentos ganham sentido nas experiências, e as experiências encontram sustentação nos referenciais teóricos. Por isso, recomenda-se uma leitura sequencial, sem que isso impeça uma circulação livre entre os volumes, de acordo com os interesses, necessidades e campos de atuação de cada leitor.

Nosso propósito é que esta obra funcione como *fonte de reflexão, inspiração e ação*, apoiando educadores, pesquisadores, estudantes e gestores na compreensão, aplicação e reinvenção das Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem. Ao articular conceitos, práticas e narrativas, os dois volumes buscam ampliar as possibilidades de transformação da formação em saúde, e em outros campos educacionais, reafirmando a educação como prática ética, crítica e comprometida com a vida.

Lista de revisores científicos

Revisão aberta por pares

A revisão dos capítulos que compõem esta obra integrou uma proposta de revisão aberta por pares, realizada colaborativamente por uma rede qualificada de docentes, mestres(as), doutores(as) e doutorandos(as), com reconhecida experiência nas áreas de Educação, Saúde Coletiva, Metodologias Ativas, Formação em Saúde e Educação no Trabalho.

Este processo de avaliação contou com a participação de pesquisadores e pesquisadoras com atuação consolidada nesses campos, que contribuíram de maneira dialógica, transparente e formativa para o aprimoramento teórico, metodológico, argumentativo e editorial dos capítulos. Ao contrário do modelo tradicional de revisão cega, amplamente utilizado em periódicos científicos, a proposta adotada nesta obra não teve caráter seletivo ou julgador, mas orientou-se pelo compromisso ético com a qualificação dos textos, respeitando a autoria, a singularidade das experiências narradas e a diversidade de abordagens presentes nos dois volumes.

Essa opção metodológica reafirma o compromisso da obra com os princípios da ciência aberta, da ética acadêmica e da construção coletiva do conhecimento, em consonância com os próprios fundamentos das Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem. Ao valorizar a cooperação, a escuta qualificada, a corresponsabilidade acadêmica e o diálogo crítico entre pares, o processo de revisão contribuiu para fortalecer a consistência conceitual, a clareza textual, a articulação entre teoria e prática e a unidade editorial da coletânea.

Aos(às) revisores(as), registramos nosso profundo agradecimento pela generosidade intelectual, pelo rigor acadêmico e pelo compromisso ético com a qualificação desta obra, cuja contribuição foi fundamental para a sua consistência e relevância científica.

Revisores(as) dos volumes I e II – por ordem alfabética

Álex Moreira Herval – Docente, Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Andressa Bornelli Oshiro – Doutoranda, Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGSC/UFSC)

Bia Cruz – Doutoranda, PPGSC/UFSC

Débora Martini – Doutoranda, PPGSC/UFSC

Dipaula Minotto – Doutoranda, PPGSC/UFSC

Fabíola Bagatini Buendgens – Doutora em Saúde Coletiva, PPGSC/UFSC; Farmacêutica, Diretoria de Vigilância Epidemiológica da Secretaria de Estado da Saúde de Santa Catarina (DIVE-SES/SC)

Idonézia Collodel Benetti – Docente, Secretaria de Educação de Santa Catarina (SE/SC)

Joana D’Arc Vieira Couto Astolphi – Docente, Programa de Pós-graduação em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador da Universidade Federal de Uberlândia (PPGSAT/UFU)

João Batista de Oliveira Junior – Docente, Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)

Liliane Parreira Tannús Gontijo – Docente, UFU

Lilian Suelen de Oliveira Cunha – Doutoranda, PPGSC/UFSC

Magda Aparecida Damian de Medeiros – Escritora, Secretaria Municipal de Saúde de Florianópolis

Marcelo Augusto Garcia Júnior – Docente, UFU

Maria de Lara Araujo Rodrigues – Doutoranda, Programa de Pós-graduação em Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia (PPGO/UFU)

Marisa Aparecida Elias – Docente, Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia (ESTES/UFU)

Marta Inez Machado Verdi – Docente, UFSC

Mirelle Finkler – Docente, UFSC

Paula Caetano Araújo – Docente, UFU

Regina Maria Tolesano Loureiro – Docente, UFU

Roger Flores Ceccon – Docente, UFSC

Suliane Motta – Doutoranda, PPGSC/UFSC

Thallys Rodrigues Félix – Doutorando, PPGO/UFU

Virgínia de Menezes Portes – Doutora em Saúde Coletiva, PPGSC/UFSC

Sumário

Capítulo 1

Onde habitam as metodologias ativas? Fundamentos construtivistas, libertadores e histórico-críticos da formação em saúde 31

Liliane Parreira Tannús Gontijo, Mirelle Finkler, Marta Inez Machado Verdi, Roger Flores Ceccon

Capítulo 2

Metodologias ativas na formação profissional em saúde: fundamentos, críticas e estratégias pedagógicas..... 86

Liliane Parreira Tannús Gontijo, Mirelle Finkler, Idonézia Collodel Benetti

Capítulo 3

Arranjos metodológicos autorais: integração criativa de técnicas e tecnologias digitais e analógicas na formação em saúde 109

Liliane Parreira Tannus Gontijo, Mirelle Finkler

Capítulo 4

Conquistas e desafios na implantação das metodologias ativas de ensino-aprendizagem na área da saúde..... 143

Valéria Vernaschi Lima

Capítulo 5

Educar para o cuidado ético: metodologias ativas e o despertar da responsabilidade 161

Mirelle Finkler, Liliane Parreira Tannús Gontijo

Capítulo 6

Arte, educação e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: nas tessituras de Michel Foucault e Guilles Deleuze..... 190

Roger Flores Ceccon, Sheila Rubia Lindner

Capítulo 7

Entre afetos e aprendizagens: competências socioafetivas e metodologias ativas indissociáveis na educação crítica e emancipatória..... 211

Andressa Bornelli Oshiro, Liliane Parreira Tannús Gontijo, Mirelle Finkler

Capítulo 8

Avaliação formativa e metodologias ativas: entre limites, possibilidades e compromissos ético-políticos..... 245

Eduarda Franco Rocha Gonçalves, Liliane Parreira Tannús Gontijo, Marisa Aparecida Elias, Joana D'Arc Vieira Couto Astolph

Capítulo 9

Educação interprofissional e metodologias ativas: convergências e caminhos para a formação em saúde..... 276

Lilian Suelen de Olivera Cunha, Liliane Parreira Tannús Gontijo, Mirelle Finkler, Marta Inez Machado Verdi

Capítulo 10

Quando a palavra circula, os mundos se alargam: o café mundial e a aprendizagem ativa na extensão universitária..... 306

Dipaula Minotto da Silva, Mirelle Finkler, Liliane Parreira Tannús Gontijo, Maria Júlia da Costa Manoel, Vanessa Felisbino, Gislene Mendes da Silva, Fernanda da Silva Lima, Caren Delfino Pivetta

Capítulo 11

Portfólios como dispositivos formativos: caminhos de reflexão, aprendizagem e avaliação nas metodologias ativas..... 334

Liliane Parreira Tannús Gontijo, Idonézia Collodel Benetti, Mirelle Finkler

Capítulo 12

Desconstruindo opressões com metodologias ativas: postura antirracista, antissexista, anti-lgbtfóbica e anticapacitista..... 378

Bia Cruz Freitas, João Batista de Oliveira Junior, Suliane Motta do Nascimento

Capítulo 13

Metodologias ativas na educação em saúde: entrelaçando travessias, diálogos e aprendizagens..... 409

Magda Aparecida Damian de Medeiros, Liliâne Parreira Tannús Gontijo

Capítulo 14

Portfólio analógico como espaço de aprendizagem significativa: reflexões a partir do “qu4rto de aprendizagem” 444

Débora Martini, Christine Sodré Fortes, Lincon Hideo Nomura, Marilene Adenilde Machado, Idonézia Collodel Benetti, Liliâne Parreira Tannús Gontijo, Mirelle Finkler

Sobre os autores-organizadores da obra 474

Sobre os(as) autores(as) e coautores(as) da obra (ordem alfabética) – volumes I e II..... 479

Índice remissivo 496



Fonte: Gontijo (2026). Elaboração própria com uso do Canva.

As MAEAs não são a resposta pronta — elas são o ponto de sustentação da pergunta.
O ponto com MAEAs não encerra o sentido: ele impede o colapso da interrogação.

Capítulo 1

Onde habitam as metodologias ativas? Fundamentos construtivistas, libertadores e histórico-críticos da formação em saúde

Liliane Parreira Tannús Gontijo¹

Mirelle Finkler²

Marta Inez Machado Verdi³

Roger Flores Ceccon⁴

O conhecimento é uma navegação em um oceano de incertezas entre arquipélagos de certezas, e educar é aprender a enfrentar o inesperado que habita a vida (Morin, 2001, p. 59).

1 Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia (MG), Brasil. Professora titular da Área de Saúde Coletiva do Curso de Odontologia. Pós-Doutora (UFSC), doutora em Saúde Pública (EERP/USP). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-57621591>. E-mail: lilianeg@ufu.br

2 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC), Brasil. Professora associada, Departamento de Odontologia e Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva. Doutora em Saúde Coletiva. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5764-9183>. E-mail: mirelle.finkler@ufsc.br

3 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC), Brasil. Professora associada, Departamento de Saúde Pública e Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva. Doutora em Enfermagem/Filosofia da Saúde. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7090-9541>. E-mail: marta.verdi@ufsc.br

4 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC), Brasil. Professor do Departamento de Saúde Pública e do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0846-1376>. E-mail: roger.ceccon@ufsc.br

1. A formação em saúde no horizonte da transformação

Quando o mundo acelera, o ensinar se reinventa nas incertezas

As transformações sociais, científicas, tecnológicas e culturais das últimas décadas têm provocado mudanças profundas nas formas de ensinar e aprender na educação superior, especialmente na área da saúde. A expansão acelerada do conhecimento, a crescente complexidade das demandas do cuidado e a emergência de novos paradigmas ético-políticos e comunicacionais desafiam educadores e gestores a repensar modelos pedagógicos ainda marcados por práticas transmissivas, fragmentadas e hierarquizadas.

Docência em transformação: novas culturas e territórios digitais de aprendizagem

A essas mudanças soma-se o impacto dos recursos e tecnologias digitais, que passaram a desempenhar papel central nos processos educativos, sobretudo após a Pandemia de covid-19. Esse período intensificou a incorporação de ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas colaborativas e metodologias híbridas, ampliando o uso pedagógico de recursos digitais e revelando tanto potencialidades de inovação quanto desigualdades de acesso e desafios éticos (Ferrarini; Saheb; Torres, 2019; Bacich; Moran, 2018). Alguns autores destacam que essa transição digital não se restringe à adoção de ferramentas, mas implica uma mudança paradigmática na cultura docente, exigindo novas competências pedagógicas e digitais, pautadas na interatividade, na colaboração e na reflexão crítica (Bates, 2022; Redecker; Punie, 2017).

Docência em travessia: do ensinar ao mediar

Diante desse cenário, vivemos tempos marcados por transições aceleradas e pela fragilidade das certezas. Educar, nesse contexto, é apoiar cada sujeito em seu percurso de reflexão e de ação responsável diante da complexidade da vida. O conhecimento, como lembra Morin (2001), é movimento, travessia e enfrentamento do inesperado. O papel do professor torna-se, assim, o de presença lúcida e criadora, alguém que tece conexões onde outros veem apenas fragmentos e prepara seus educandos não apenas para responder, mas para perguntar.

Bacich e Moran (2018) ampliam essa visão ao compreender a educação como parte constitutiva da vida, processo contínuo que acompanha o desenvolvimento humano e a capacidade de aprender pela experiência. O aprender não antecede o viver: ele o atravessa e o transforma, sustentando uma pedagogia que reconhece a aprendizagem como percurso existencial e relacional. Os estudantes que hoje habitam os sistemas educacionais demandam de seus professores competências – entendidas como conhecimentos, habilidades e atitudes integradas – para as quais eles não foram, e ainda não estão sendo, preparados. Isso exige novas formas de pensar, agir e aprender em contextos de múltiplos letramentos, colaboração e diversidade.

Esperançar em tempos de incerteza

Essas concepções encontram ressonância na Pedagogia Freiriana, para a qual educar é um ato de “esperançar”, verbo que implica engajamento, ação e compromisso com a transformação do mundo. Freire (1992; 1996)⁵ ensina que a esperança não é espera passiva, mas movimento que se constrói na relação entre sujeitos que aprendem e ensinam juntos. Educar, portanto, é tecer laços

⁵ Embora a obra de Paulo Freire seja amplamente reconhecida como referencial maior da pedagogia crítica e libertadora, estudos recentes e depoimentos biográficos evidenciam o papel estruturante de Elza Freire (1929-1986), primeira esposa do educador. Elza, assistente social e educadora, contribuiu de maneira decisiva para a gênese do método de alfabetização de adultos, para a compreensão ético-política da educação como prática da liberdade e para o compromisso dialógico e afetivo presente na educação popular. No entanto, sua participação foi historicamente invisibilizada pelos padrões patriarcais e acadêmicos da época. Como gesto de reconhecimento e reparação, adotamos aqui uma perspectiva que compreende a Pedagogia Freiriana como obra também plural e coletiva, construída –, entre outras vozes –, pela Família Freire.

de responsabilidade compartilhada: não mudamos o mundo diretamente, mas formamos pessoas capazes de transformá-lo (Freire, 1996).

Essa visão humanizadora e solidária inspira as abordagens contemporâneas de formação docente em saúde, que defendem o aprender como prática de cuidado e o ensino como espaço de criação coletiva. As concepções de Freire (1996), Behrens (2009), Gontijo e Finkler (2025) ampliam o entendimento das Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEAs) como instrumentos de desenvolvimento da autonomia e da criticidade na formação profissional. Essas metodologias afirmam-se como práticas intencionais que integram ensino, pesquisa e extensão, reafirmando a indissociabilidade entre conhecimento e ação transformadora.

As metodologias ativas como arte do encontro

Inscrito no horizonte do esperar freiriano, este livro propõe uma pedagogia que convida à ação crítica, à sensibilidade e à responsabilidade compartilhada e, por consequência, seu capítulo introdutório, ao reunir fundamentos e experiências das MAEAs, convida o leitor a compreender o ensino como uma arte do encontro, da escuta e da convivência. Mais do que uma apresentação teórica, é um convite à reflexão sobre o que temos feito, como educadores, para apoiar nossos educandos a acolherem a incerteza com coragem, curiosidade e esperança.

Da tradição tecnicista à cultura da inovação pedagógica

Historicamente, o ensino em saúde foi fortemente influenciado por modelos reducionistas e tecnicistas, centrados na figura do professor e na reprodução de conteúdos. Essa tradição guiou a formação de muitas gerações de profissionais, ancorada, prioritariamente, na competência técnica,

negligenciando a dimensão ética, estética e política do cuidado. Nas últimas décadas, contudo, observa-se um movimento de reconfiguração das práticas educativas, impulsionado pelas demandas de sociedades complexas, plurais e tecnologicamente mediadas. Conforme apontam Almeida *et al.* (2022) e Esteban e Román (2016), a universidade contemporânea é convocada a transcender o paradigma transmissivo e a construir uma cultura de inovação pedagógica, centrada no estudante, na aprendizagem ativa e no desenvolvimento de competências éticas e colaborativas.

A digitalização e a pandemia intensificaram esse processo, evidenciando novas ecologias de aprendizagem, híbridas e interativas, que exigem docentes reflexivos, criativos e comprometidos com a equidade e a inclusão. Assim, formar profissionais de saúde comprometidos com o Sistema Único de Saúde (SUS), com a cidadania e com a justiça social requer novas epistemologias do aprender, capazes de articular teoria e prática, ciência e sensibilidade, razão e afeto, em diálogo com os desafios contemporâneos da educação superior (Almeida *et al.*, 2022; Bacich; Moran, 2018; OECD, 2019).

A travessia autoral das MAEAs: pesquisa, docência e inovação

É nesse contexto que se inscrevem o presente livro e este capítulo inaugural. Sua finalidade é apresentar as bases conceituais que sustentam os processos educacionais construtivistas, libertadores e histórico-críticos, fundamentos das MAEAs. O texto convida o leitor a revisitar as principais correntes teóricas que moldaram a pedagogia contemporânea e, em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), compõem o solo ético-político da formação ampliada em saúde.

O livro e este primeiro capítulo tomam como marco teórico original a construção dos Dez Pilares das MAEAs, resultante da trajetória da primeira autora como professora do ensino superior na área da saúde e pesquisadora

comprometida com a transformação das práticas educativas. Essa construção emerge de um percurso entrelaçado à atuação e às afinidades teóricas dos três coautores, com os quais compartilha experiências, reflexões e compromissos com a docência e com a saúde coletiva. O grupo consolidou sua produção intelectual e pedagógica a partir de um processo colaborativo desenvolvido em dois estágios pós-doutorais (2018-2020; 2024-2025) realizados no Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGSC/UFSC), orientados pelas pesquisas-ação⁶ como caminho de investigação e de formação.

O percurso vivenciado consolidou-se em experiências concretas de aprendizagem colaborativa interprofissional, realizadas em cursos de graduação, pós-graduação e educação permanente em saúde. As práticas descritas neste livro e fundamentadas neste capítulo resultam de uma construção coletiva entre a autora, seus coautores, docentes e educandos – graduandos, pós-graduandos, profissionais de saúde e preceptores – que se uniram pela convergência de propósitos e pela crença no potencial emancipatório das MAEAs. Esse percurso conta ainda com a valiosa colaboração da professora Valéria Vernaschi Lima, referência nacional em Metodologias Ativas e na Espiral Construtivista, cuja atuação como coordenadora e docente no curso de Processos Educacionais em Saúde do Instituto de Ensino e Pesquisa do Hospital Sírio-Libanês (IEP/HSL) marcou a trajetória formativa da primeira autora, quando de sua especialização. Essa trajetória se materializa em uma obra composta por 26 capítulos, que sistematizam experiências de aplicação das metodologias em múltiplos cenários de ensino-aprendizagem no SUS. Cada capítulo constitui um fragmento dessa travessia partilhada: um mosaico

6 As pesquisas-ação apresentadas neste capítulo foram aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no período de 2018-2020, sob o CAAE n. 82990718.0.0000.0121 (Parecer n. 2.651.306), e no período de 2024-2025, sob o CAAE n. 76236723.0.0000.0121 (Parecer n. 6.698.568).

A participação de estudantes, docentes, profissionais e demais envolvidos ocorreu mediante consentimento livre e esclarecido, formalizado por meio de formulário eletrônico, em razão da realização remota do processo de consentimento. O uso de imagens, fotografias e vídeos para fins acadêmicos, científicos e educativos foi expressamente autorizado pelos participantes no mesmo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados textuais, analíticos e interpretativos foram tratados de forma ética e confidencial, com garantia de anonimato nominal e proteção das informações pessoais, respeitando-se integralmente os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, ressaltados os casos de uso de imagem devidamente consentidos.

de vivências que revela a potência das metodologias ativas na formação em saúde como prática relacional, crítica e emancipatória.

Mais do que um recorte teórico, este capítulo oferece um horizonte de sentido: compreender a educação como prática de liberdade, o aprender como ato de construção coletiva e o ensinar como expressão de cuidado. Essa tríade – liberdade, construção e cuidado – perpassa todo o livro e constitui o fundamento de uma pedagogia que reconhece o ser humano em sua integralidade, sensibilidade e historicidade.

Entre esperar e resistir: onde habitam as MAEAs

Encerrando esta primeira seção introdutória, observa-se que os movimentos de transformação e resistência que atravessam a educação superior revelam a disputa permanente entre diferentes projetos de sociedade, de ciência e de humanidade. De um lado, uma pedagogia que busca despertar a consciência crítica e o compromisso ético com o outro; em contraposição, forças que tentam reduzir o ato educativo a um treinamento técnico, desprovido de sentido político e emancipatório.

É nesse entrelugar, entre a crítica e a criação, entre o desafio e a esperança, que se situam as MAEAs. Para compreender plenamente seus fundamentos e sua potência transformadora, é necessário revisitar as bases filosóficas e epistemológicas que sustentam a educação como prática de liberdade e construção do conhecimento: o Construtivismo Educacional, as Pedagogias Libertadoras e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Situar as MAEAs nesse entrelugar entre esperar e resistir implica reconhecer que sua afirmação no campo da educação superior não se dá sem disputas. As pedagogias críticas e emancipatórias, ao convocarem o diálogo, a problematização da realidade e o compromisso ético com a transformação social, tornam-se alvo de reações conservadoras que buscam neutralizar o

sentido político da educação. Compreender os desafios contemporâneos que atravessam a formação em saúde exige, portanto, analisar os movimentos de resistência a essas pedagogias e os discursos que tentam deslegitimá-las no cenário educacional atual. É nesse horizonte que se insere a discussão a seguir.

1.1. Desafios contemporâneos: reações conservadoras e a onda antiwoke na educação

Entre avanços e resistências: a disputa pelos sentidos da educação

Se, por um lado, as transformações educacionais contemporâneas abriram novas possibilidades emancipatórias e colaborativas, por outro, emergem forças reativas que buscam restaurar modelos autoritários e excludentes de produção do conhecimento. Em escala global, observa-se a ascensão do que setores conservadores passaram a denominar “onda antiwoke”⁷, expressão importada do contexto norte-americano, associada à reação a agendas de diversidade, equidade, gênero, raça e direitos humanos. Originalmente, *wake* designava, nos movimentos negros, a consciência crítica frente às injustiças estruturais (Giroux, 2020). A apropriação pejorativa do termo constitui parte de uma ofensiva discursiva que busca deslegitimar a pedagogia crítica e os projetos educacionais orientados pela inclusão, reeditando antigas formas de colonialidade do saber (hooks, 2017; Mbembe, 2018; Fraser, 2003; Apple, 2013).

No campo da educação superior, Giroux (2020) adverte que a retórica antiwoke produz desconfiança em relação à universidade, enfraquecendo seu

⁷ Nota dos autores: o termo “antiwoke” é aqui utilizado apenas como categoria analítica para dialogar com a literatura internacional. No Brasil, a expressão não se consolidou no debate público e acadêmico, sendo mobilizada sobretudo por grupos da direita digital. Fenômenos correlatos são descritos nos estudos brasileiros como “ideologia de gênero”, “reação conservadora”, “guerra cultural” ou “contra movimento antigênero” (Corrêa, 2021; Kalil, 2023; Segato, 2022). Optamos por manter o termo original, com esta contextualização, a fim de evitar simplificações e reconhecer as especificidades do cenário nacional.

papel público e despolitizando à docência ao reduzi-la a mera transmissão técnica de conteúdos. Tal processo limita o pensamento crítico e alimenta visões tecnicistas e mercadológicas da formação, distantes do compromisso ético que sustenta a educação democrática.

Esse movimento global encontra ressonâncias específicas no cenário brasileiro, ainda que aqui se configure por outras categorias, como a retórica da “ideologia de gênero”, o discurso de uma educação “sem ideologia” e iniciativas de vigilância moral que atacam pautas identitárias e de direitos humanos. Essas formas locais de reação conservadora atuam como dispositivos de silenciamento, interditando o debate sobre desigualdades estruturais e fragilizando projetos pedagógicos orientados pelas MAEAs, cuja essência repousa na participação crítica, no diálogo e na problematização da realidade como práticas de emancipação.

O retorno das velhas sombras: autoritarismos e negacionismos pedagógicos

Esse movimento global encontra ecos no cenário brasileiro, onde tensões semelhantes se manifestam por meio de ataques a pautas identitárias e de gênero e pela defesa de uma educação “sem ideologia”, discurso que, na prática, busca silenciar perspectivas críticas e interditar o debate sobre desigualdades estruturais. Esses discursos configuram um desafio profundo às propostas formativas orientadas pelas MAEAs, cuja essência repousa na participação, no diálogo e na problematização da realidade como instrumentos de emancipação.

O Quadro 1, apresenta uma sistematização das principais convergências e tensões entre as MAEAs, a perspectiva *woke* – aqui compreendida como uma abordagem crítica voltada à justiça social, reconhecimento da diversidade e enfrentamento das desigualdades – e a chamada “onda antiwoke”¹, expressão

adotada em contextos internacionais para designar o movimento de reação conservadora contra pedagogias emancipadoras e agendas de direitos. No contexto brasileiro, esse fenômeno se manifesta principalmente por meio das retóricas da “ideologia de gênero”, da “escola sem partido” e da defesa de uma suposta educação neutra e “sem ideologia”.

Quadro 1. Relação entre MAEAs, Perspectiva Woke e Onda Antiwoke (ou reação conservadora / contra movimento antigênero no Brasil)

Dimensões	Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem	Perspectiva Woke (Justiça social)	Onda Antiwoke (Reação conservadora)
Fundamento epistemológico	Construtivismo, pedagogia libertadora e histórico-crítica. O conhecimento é construído de forma coletiva, contextual e crítica.	Epistemologias do Sul, pensamento decolonial e crítica interseccional das desigualdades.	Neoliberalismo educacional e necropolítica (Mbembe, 2018). Rejeição a abordagens críticas e à pluralidade epistemológica.
Visão de educação	Educação como prática de liberdade e formação integral do sujeito (Freire, 1987; Saviani, 2021).	Educação como instrumento de justiça social e reconhecimento das diferenças (Hooks, 2017; Fraser, 2003).	Educação neutra, despolitizada e tecnicista; suposta defesa da “liberdade de expressão” como recusa ao debate sobre desigualdades (Apple, 2013; Giroux, 2020).
Lugar do Educador	Mediador, facilitador e coaprendiz. Promove diálogo e protagonismo discente.	Educador como agente de transformação social e resistência a estruturas de opressão.	Professor como transmissor neutro; desconfiança em relação à educação crítica.
Lugar do estudante	Protagonista do processo de aprendizagem; sujeito histórico e reflexivo.	Sujeito político que reconhece suas identidades e contextos socioculturais.	Aluno como receptor passivo; rejeição à discussão de raça-etnia, gênero e diversidade.
Prática pedagógica	Aprendizagem ativa, colaborativa e interdisciplinar; integração entre teoria e prática.	Engajamento ético e político com a realidade; valorização das experiências vividas.	Defesa de currículos neutros, meritocráticos e descontextualizados; censura de pautas sociais.

Efeitos na formação em saúde	Desenvolvimento de competências éticas e interprofissionais; formação de sujeitos solidários e comprometidos com o SUS.	Ampliação do olhar sobre as desigualdades em saúde; promoção da equidade e da humanização do cuidado.	Redução da formação à técnica; desumanização do cuidado; reforço das desigualdades estruturais.
-------------------------------------	---	---	---

Fonte: Autores com base em Freire, 1987; hooks, 2017; Saviani, 2021; Apple, 2013; Giroux, 2020; Fraser, 2003; Mbembe, 2018; e Gontijo e Finkler, 2025.

Diante desse cenário de tensionamentos, a Pedagogia Freiriana e a Pedagogia Histórico-Crítica constituem potentes contrapontos epistemológicos. Ambas reafirmam que todo ato educativo é político, seja na direção da emancipação, seja na da manutenção das desigualdades (Freire, 1987; Saviani, 2021). A primeira, ao conceber a educação como prática de liberdade; a segunda, ao compreender o ensino como mediação social transformadora. Nessa perspectiva, a defesa das MAEAs é também a defesa da universidade democrática e da pluralidade de saberes, condições indispensáveis à formação de profissionais éticos e socialmente comprometidos com a vida.

A partir dessas referências teóricas, este capítulo conduz o leitor em um percurso reflexivo composto por seis seções interligadas. A *Seção 2* explora o *Construtivismo Educacional*, destacando como suas premissas sobre aprendizagem significativa, protagonismo do estudante e mediação docente contribuíram para o surgimento das MAEAs e para a reconfiguração dos processos formativos na educação superior em saúde. A *Seção 3* aborda as *Pedagogias Libertadoras*, centradas no diálogo e na consciência crítica como caminhos de emancipação. A *Seção 4* discute a *Pedagogia Histórico-Crítica*, evidenciando sua contribuição para a formação integral e a transformação social. A *Seção 5* apresenta o *marco teórico-conceitual dos Dez Pilares das MAEAs*, fruto de uma trajetória de pesquisas-ação desenvolvida entre 2018 e 2025. Esse referencial, construído colaborativamente entre educadores e aprendizes, sintetiza fundamentos, estratégias e experiências educativas voltadas à transformação crítica e emancipadora da formação em saúde. Por

fim, a *Seção 6* retoma o debate central deste capítulo a modo de conclusão, reafirmando o caráter ético e emancipador das MAEAs frente aos desafios contemporâneos da educação.

Diante desse cenário de disputas e reações conservadoras, torna-se ainda mais necessário retomar e aprofundar os fundamentos epistemológicos que sustentam as pedagogias críticas e as Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem. Reafirmar a educação como prática de liberdade exige compreender como determinadas concepções de conhecimento, aprendizagem e mediação docente se constituíram historicamente como alternativas ao tecnicismo, ao autoritarismo e à neutralização do ato educativo. É a partir dessa necessidade de fundamentação que o capítulo avança para a discussão do Construtivismo Educacional, reconhecendo-o como uma das matrizes teóricas centrais na reconfiguração dos processos formativos na educação superior em saúde.

2. Fundamentos do construtivismo educacional na educação superior em saúde

O Construtivismo Educacional consolidou-se ao longo do século XX como uma das correntes mais influentes na redefinição do papel do educando e do educador nos processos de aprendizagem. Sua premissa reside na ideia de que o conhecimento não é transmitido, mas construído ativamente por meio da interação entre o sujeito e o meio, em um movimento dinâmico, ativo e situado (Chakur, 2015). Como explicam Sanchis e Mahfoud (2010), o Construtivismo Educacional não representa um método pedagógico, mas uma teoria sobre a gênese do conhecimento, que considera a constituição simultânea do sujeito e do objeto por meio da interação. Essa concepção rompe tanto com a visão empirista, que entende o conhecimento como simples resultado da experiência sensorial, quanto com a perspectiva

inatista, que o atribui a estruturas mentais pré-formadas e independentes da experiência (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992). Ao enfatizar a ação do sujeito em interação com o meio, o Construtivismo propõe uma compreensão relacional e ativa da aprendizagem, na qual conhecer implica transformar-se e intervir no mundo.

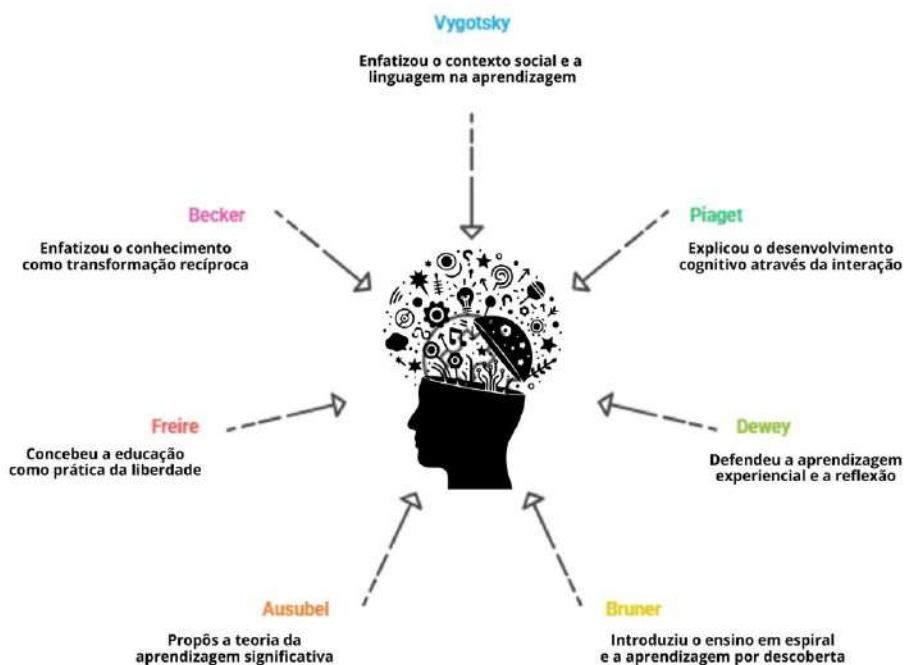
No campo da educação na saúde, o Construtivismo Educacional representou uma ruptura paradigmática com o ensino reprodutivista e conteudista. A aprendizagem passa a ser entendida como um processo de significação, no qual os sujeitos constroem saberes a partir de suas experiências, contextos e necessidades. Becker (1992) reforça que conhecer é transformar o objeto e transformar-se a si mesmo, ou seja, o conhecimento é uma construção recíproca que implica ação, reflexão e reconstrução constante do real. Nessa direção, Cunha *et al.* (2024) apontam que as MAEAs, inspiradas nos pressupostos construtivistas, enfatizam a aprendizagem crítica e problematizadora da realidade, centrando o estudante como protagonista do processo formativo e integrando teoria, prática e reflexão.

Tal perspectiva encontra fundamento em diferentes pensadores, como Jean Piaget (1996; 2005), que enfatizou a interação entre assimilação e acomodação no desenvolvimento cognitivo; Vygotsky (1978), que destacou a importância do meio social e da linguagem como mediadores do aprendizado; Dewey (1979), que valorizou a experiência e a reflexão como fundamentos da aprendizagem ativa; e Bruner (1996), que introduziu a noção de aprendizagem por descoberta e ensino em espiral. Almeida *et al.* (2022) acrescentam que, nas universidades contemporâneas, as abordagens construtivistas têm sido retomadas como caminho para uma inovação pedagógica centrada no estudante, favorecendo práticas interdisciplinares, colaborativas e reflexivas que articulam o aprender com o fazer e estimulam o engajamento ativo.

Além de sua dimensão cognitiva, o Construtivismo também carrega um componente ético, reconhecendo o educando como sujeito histórico, ativo e singular. A aprendizagem significativa de Ausubel (1968)

e o diálogo reflexivo de Dewey (1979) reforçam a ideia de que aprender é relacionar novos conceitos aos saberes prévios, mobilizando não apenas a razão, mas também a experiência, a sensibilidade e a emoção. Nessa mesma direção, Freire (1996) concebe a educação como prática da liberdade e ato político, por meio do qual o conhecimento se constrói na relação dialógica entre sujeitos que, ao intervirem no mundo, também se recriam. Como sintetiza Becker (1992, p. 12), o conhecimento se produz em uma relação de reciprocidade entre sujeito e mundo, exigindo do educador uma postura dialógica e transformadora. Esses fundamentos, representados por diferentes autores e suas abordagens, são sintetizados na Figura 1, que destaca as principais contribuições teóricas e conceitos-chave que sustentam o Construtivismo Educacional.

Figura 1. Principais autores e contribuições teóricas do Construtivismo Educacional

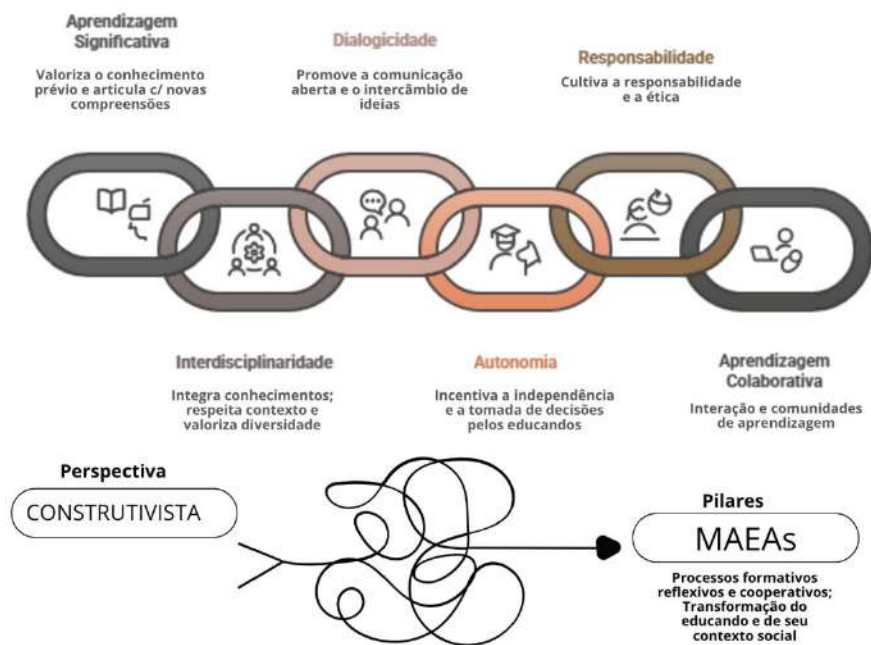


Fonte: Autores, 2026.

Essas contribuições dialogam diretamente com a educação superior em saúde, ao deslocar o foco da memorização para a compreensão crítica e para a aplicação contextualizada do conhecimento. Na prática pedagógica, traduzem-se em metodologias que mobilizam o estudante como protagonista do próprio processo, entre elas, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), o ensino por projetos, o uso de portfólios, simulações clínicas, comunidades de aprendizagem e discussões em equipe. Como salientam Cunha *et al.* (2024), essas estratégias integram diferentes campos de saber, desenvolvendo autonomia e compromisso social, aspectos fundamentais à formação de profissionais de saúde.

Isso implica superar a compartimentalização entre disciplinas, entre o “saber fazer” e o “saber ser”. A educação construtivista propõe uma integração orgânica entre teoria e prática, favorecendo a autonomia, a responsabilidade e a aprendizagem colaborativa, princípios que também estão no cerne das MAEAs e de seus “Dez Pilares”, sistematizados na presente obra. Moreira *et al.* (2024) complementam que o Construtivismo, ao ser incorporado às práticas pedagógicas na saúde, exige processos formativos reflexivos e cooperativos que promovam a transformação do educando e de seu contexto social (Figura 2).

Figura 2. Perspectiva construtivista no ensino em articulação com as MAEAs



Fonte: Autores, 2026.

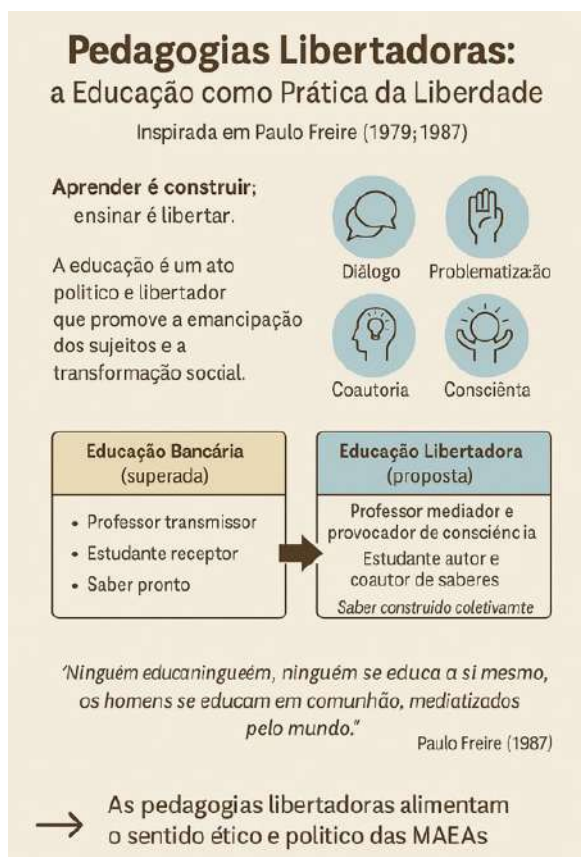
Assim, o Construtivismo é aqui compreendido não como uma metodologia isolada, mas como uma filosofia da educação, uma linha de pensamento que sustenta toda a arquitetura pedagógica do livro. Ele estabelece o alicerce para que o conhecimento seja construído de forma compartilhada, crítica e humanizada – condição indispensável para formar profissionais de saúde capazes de aprender ao longo da vida e agir com discernimento ético.

3. Pedagogias libertadoras: a educação como prática da liberdade

Se o Construtivismo nos ensinou que aprender é construir, as Pedagogias Libertadoras nos lembram que ensinar é libertar. Inspirada

na obra de Freire, a Pedagogia Libertadora se fundamenta na crença de que a educação deve contribuir para a emancipação dos sujeitos e para a transformação das estruturas sociais que perpetuam desigualdades e opressões (Freire, 1979; 1987). Propôs uma educação dialógica, centrada na relação horizontal entre educador e educando, na qual o conhecimento é produzido coletivamente, por meio da problematização da realidade. Essa visão desloca o professor do papel de transmissor para o de mediador e provocador de consciência crítica, enquanto o estudante assume o papel de autor e coautor de saberes (Figura 3).

Figura 3. Fundamentos da Pedagogia Libertadora (Freire, 1979; 1987).



Fonte: Autores, 2026.

No ensino da saúde, essa pedagogia ganha sentido concreto quando a sala de aula se converte em espaço de diálogo, empatia e compromisso com a realidade social. Nessa perspectiva, práticas como rodas de conversa, dramatizações, simulações, estudos de caso e atividades extensionistas configuram-se como dispositivos pedagógicos que materializam o princípio freiriano de *“aprender pela vida e com a vida”* (Freire, 1996). Essas estratégias, ao promoverem a problematização da realidade e a reflexão crítica sobre o cuidado, expressam o potencial emancipatório das metodologias ativas (Mitre *et al.*, 2008; Bacich; Moran, 2018).

Essa compreensão é aprofundada por Brighente e Mesquida (2016), ao identificarem na Pedagogia Freiriana um duplo movimento: a denúncia da educação bancária, que oprime e nega o corpo do educando, e o anúncio de uma Pedagogia Libertadora, problematizadora e conscientizadora, capaz de restituir ao sujeito sua corporeidade e sua potência de transformação. Os autores enfatizam que a libertação não ocorre apenas pela mente, mas também pelo corpo que aprende, sente e age – dimensão essencial para a educação na saúde e para qualquer prática educativa que se pretenda emancipatória. Assim, a Pedagogia Libertadora freiriana reafirma a educação como práxis humanizadora, integrando reflexão crítica, corporeidade e compromisso ético com a vida.

Além de Freire, outras vozes contemporâneas ampliam essa perspectiva. bell hooks (1994), ao propor a educação como prática da liberdade, convida a reconhecer a dimensão afetiva e corporal do processo educativo – o aprender como ato de amor e resistência. Nise da Silveira (1981) acrescenta a esse debate uma pedagogia da sensibilidade, que valoriza a expressão simbólica e afetiva como caminho de libertação e de cuidado com a vida. Em sintonia com essa visão, Cora Coralina (1997) nos lembra que educar é também partilhar experiências e esperanças, reconhecendo a sabedoria que habita nas coisas simples e nas aprendizagens do cotidiano. Rubem Alves (1994) concebe a educação como exercício de amor e encantamento, enquanto Donna Haraway (1988) problematiza a ideia de uma objetividade neutra, afirmando que todo

conhecimento é situado, corporificado e atravessado por relações éticas e políticas que nos convocam a reconhecer a pluralidade das experiências humanas.

A Pedagogia Libertadora, portanto, transcende a metodologia: é uma ética da existência e da relação, que se alinha com os valores do SUS e com a defesa da vida em todas as suas formas. Ao educar para a liberdade, forma-se também para o cuidado, reconhecendo o outro como sujeito de direitos e de histórias.

Embora compartilhem o compromisso com uma educação ativa e transformadora, as três vertentes que fundamentam as MAEAs se distinguem em suas ênfases epistemológicas e pedagógicas. O *Construtivismo* concentra-se na *gênese cognitiva do conhecimento*, explicando como o sujeito aprende ao interagir com o meio e reorganizar suas estruturas mentais. A *Pedagogia Libertadora*, por sua vez, desloca o foco para a *dimensão ética, afetiva e política da aprendizagem*, compreendendo o ato educativo como diálogo e práxis de libertação frente às opressões sociais. Já a *Pedagogia Histórico-Crítica* aprofunda a análise das relações entre educação e sociedade, entendendo o ensino como *mediação intencional entre o saber historicamente produzido e a realidade concreta*, orientada pela transformação das condições materiais de existência. Assim, o Construtivismo ilumina o “como” se aprende, a Pedagogia Libertadora o “por que” e “para quê” se aprende, e a histórico-crítica o “em que contexto” e “a favor de quem” se aprende.

4. Pedagogia histórico-crítica: educação e transformação social

A Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani, constitui uma das principais vertentes da pedagogia brasileira comprometida com a transformação social e a emancipação humana. Nascida no contexto das lutas pela redemocratização e pelo direito à educação, sua proposta (2011; 2019; 2020) afirma que o processo educativo é um ato político e intencional,

orientado para a compreensão crítica das contradições sociais e para a superação das desigualdades.

A referida pedagogia consolidou-se no final da década de 1970 como uma reação às pedagogias tecnicistas e adaptativas predominantes no Brasil durante o regime militar. Inspirada na tradição do materialismo histórico-dialético, propõe compreender a educação como prática social e política, comprometida com a emancipação humana e com a transformação das condições concretas de existência (Saviani, 2008; 2019; 2020). Diferentemente das abordagens que reduzem o processo educativo à transmissão de conteúdo ou ao desenvolvimento de competências instrumentais, a Pedagogia Histórico-Crítica entende o conhecimento como uma produção social e histórica, construída nas relações entre sujeitos inseridos em contextos reais.

Saviani (2020) ressalta que a educação é uma mediação necessária entre o saber elaborado historicamente e o saber cotidiano, cabendo à escola o papel de socializar os conhecimentos sistematizados que permitem compreender e transformar a realidade. O processo educativo, portanto, não é neutro nem espontâneo: exige intencionalidade, crítica e compromisso com a formação omnilateral – isto é, integral e emancipadora – do ser humano. Aprender, nesse contexto, é um ato social e político que ultrapassa a dimensão individual e se concretiza na práxis, entendida como unidade entre teoria e prática, reflexão e ação.

A Pedagogia Histórico-Crítica também dialoga com a Pedagogia Libertadora ao reconhecer que ensinar é um ato político e ético que visa à libertação dos sujeitos e à leitura crítica do mundo. Ambas defendem a escola como espaço de humanização e de reconstrução coletiva do conhecimento, fundamentando a educação em uma prática consciente e transformadora.

Libâneo (1985) complementa essa perspectiva ao destacar o papel do professor como mediador ativo no processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, a prática educativa deve ser planejada, sistematizada e voltada para a formação da consciência crítica, articulando o saber científico ao saber da experiência. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica recusa tanto o

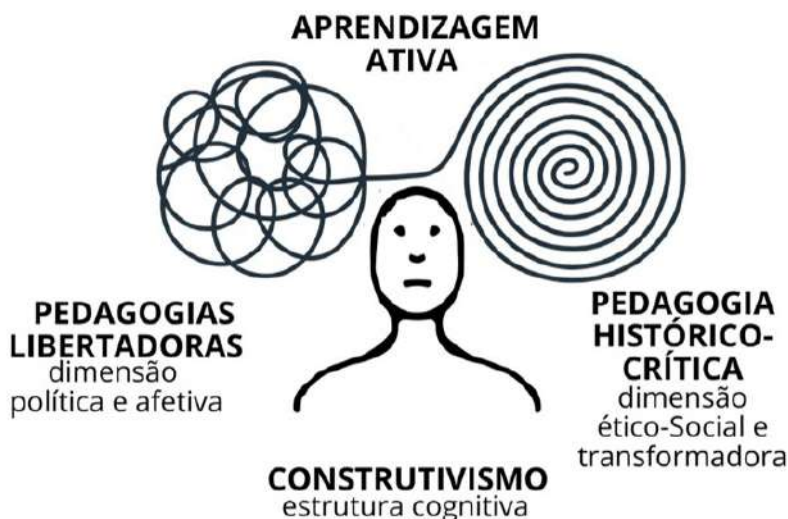
tecnicismo quanto o espontaneísmo pedagógico, defendendo uma prática intencional e socialmente situada.

Diferentemente das Pedagogias Tecnicistas, que naturalizam as relações sociais e consideram o aluno um receptor passivo de informações, a Pedagogia Histórico-Crítica assume o educando como sujeito histórico e ativo na produção do conhecimento. O ato educativo deve possibilitar o acesso aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos acumulados pela humanidade, articulando o saber popular ao saber erudito (Saviani, 2019; Libâneo, 1985). Nessa mediação, o professor não é mero transmissor, mas sujeito que acompanha o estudante da experiência imediata à compreensão crítica da realidade.

Essa proposta parte da análise das condições concretas de existência e orienta-se pela busca de uma sociedade justa e solidária. Ao conceber a educação como processo de produção de conhecimento e de transformação social, a Pedagogia Histórico-Crítica reafirma que a escola deve formar sujeitos capazes de compreender criticamente o mundo e de intervir nele de forma ética e responsável.

Saviani (2020) parte de uma matriz marxista, compreendendo a educação como trabalho não material, uma atividade que transforma o próprio ser humano ao transformar a realidade. Logo, a escola (ou a universidade) deve possibilitar que o estudante compreenda a lógica das estruturas sociais e econômicas que determinam as condições de vida e de saúde. Essa compreensão não se limita à análise, mas visa à ação transformadora, aproximando a Pedagogia Histórico-Crítica da Pedagogia Freiriana e da perspectiva construtivista crítica (Figura 4).

Figura 4. Integração entre Construtivismo, Pedagogia Libertadora e Pedagogia Histórico-Crítica na Aprendizagem Ativa



Fonte: Autores, 2026.

A Figura 4 ilustra as conexões entre as três vertentes pedagógicas analisadas – Construtivismo, Libertadora e Histórico-Crítica – evidenciando que, embora partam de referenciais distintos, convergem na defesa da autonomia, do diálogo e da transformação social como princípios estruturantes da formação crítica. Portanto, enquanto a Pedagogia Freiriana enfatiza a dimensão subjetiva, afetiva e libertadora do ato educativo, a Pedagogia Histórico-Crítica sublinha sua dimensão objetiva, social e política. No contexto das MAEAs, essas duas perspectivas se integram: a *ação-reflexão* freiriana sustenta a escuta, o diálogo e a criticidade nos processos de aprendizagem, enquanto a *práxis* savianiana oferece a base teórica e metodológica para compreender o ensino como mediação consciente, planejada e socialmente comprometida.

Nessa perspectiva integrada, o Construtivismo, a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Histórico-Crítica convergem na defesa de uma educação crítica, dialógica e socialmente comprometida. Essa tríade – aprender, libertar e transformar – sustenta a práxis educativa como

mediação entre teoria e prática, saber e fazer, reflexão e ação, princípios que orientam a formulação dos Dez Pilares das Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEAs).

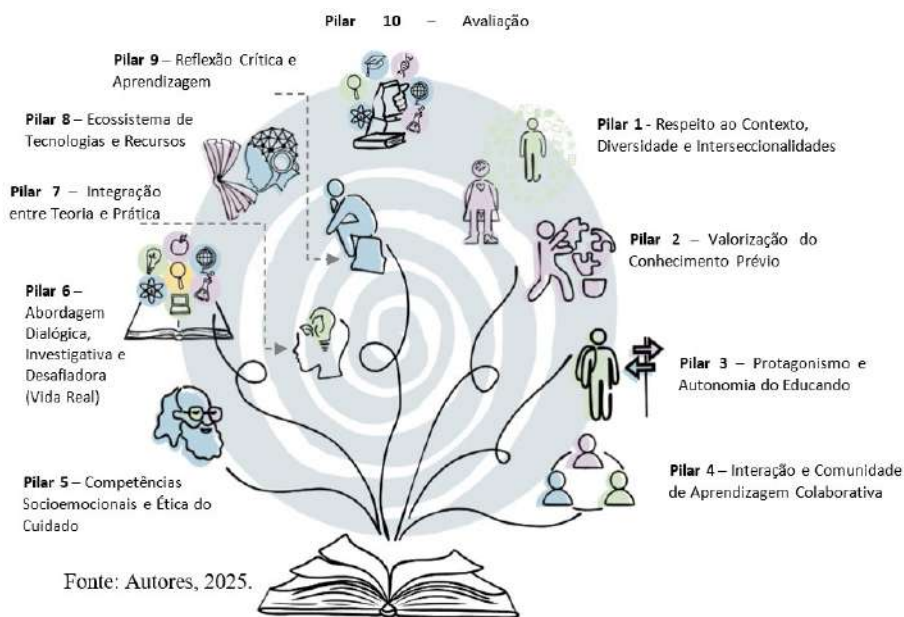
5. Dez pilares das metodologias ativas: origem e estruturação

A presente seção apresenta um marco teórico-conceitual original, resultante de uma trajetória de pesquisas-ação desenvolvida entre 2018 e 2025, nos estágios pós-doutorais da primeira autora junto ao PPGSC/UFSC, em colaboração com os coautores, docentes, educandos e profissionais da saúde. Conduzida em ciclos reflexivos de planejamento, ação, observação e reconstrução, essa investigação possibilitou a coparticipação entre educadores e aprendizes na formulação de referenciais teórico-práticos voltados à transformação da formação em saúde. Desse processo emergem os Dez Pilares das MAEAs – síntese integradora de fundamentos, estratégias e experiências educativas, concebidos não como um modelo prescritivo, mas como um referencial orientador da formação crítica, colaborativa e emancipatória.

A Figura 5 representa a “Estrutura Conceitual dos Dez Pilares das MAEAs” ao expor graficamente os princípios que compõem esta proposta, dispostos em movimento espiralado, simbolizando o fluxo contínuo de ação, reflexão e reconstrução do saber. Inspirando a arte visual da capa do livro, a espiral construtivista representa a aprendizagem ativa como um processo ascendente e inacabado, no qual cada pilar se conecta ao anterior e ao seguinte, culminando na Avaliação Formativa, que retroalimenta o ciclo pedagógico. Os ícones dos Dez Pilares se apresentam em sentido horário, a partir das 13h, sendo: contexto, diversidade e interseccionalidades; conhecimento prévio; protagonismo e autonomia do educando; interação e comunidade de aprendizagem; competências socioemocionais e ética do cuidado; investigação e

desafio (vida real); integração teoria-prática; ecossistema de tecnologias (digital-analógico); reflexão crítica e aprendizagem significativa; e avaliação formativa.

Figura 5. Ilustração da estrutura conceitual dos Dez Pilares das MAEAs



Fonte: Autores, 2026.

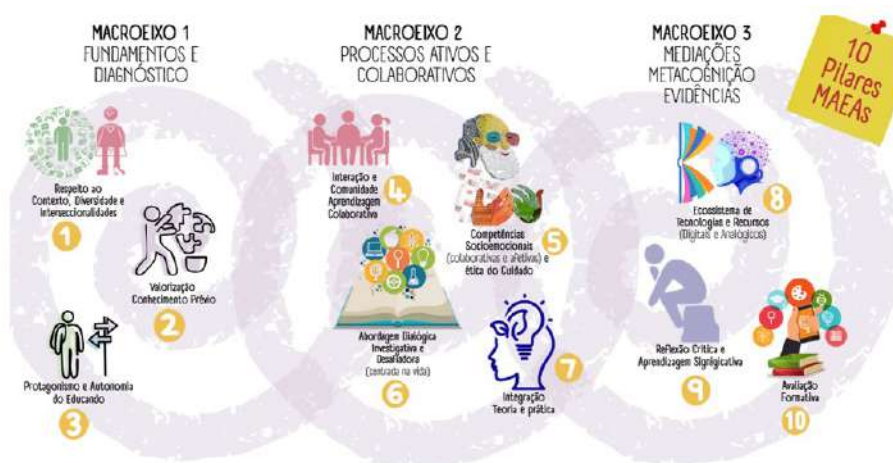
5.1. Estrutura espiralada dos macroeixos

A Figura 6 organiza os Dez Pilares em três macroeixos interdependentes, expressando o movimento dinâmico, cíclico e espiralado da aprendizagem ativa. O percurso formativo inicia-se nos Fundamentos e Diagnóstico (Pilares 1 a 3), avança pelos Processos Ativos e Colaborativos (Pilares 4 a 7) e culmina nas Mediações, Metacognição e Evidências de Aprendizagem (Pilares 8 a 10).

Essa trajetória, fundamentos → processos → mediações, traduz a lógica da práxis educativa, em que cada etapa retroalimenta a anterior e abre espaço

para novos ciclos de construção de sentido, numa espiral que articula teoria, prática e reflexão crítica.

Figura 6. Os Dez Pilares das MAEAs e seus três macroeixos



Fonte: Autores, 2026.

5.2. Formatos de apresentação dos pilares

A seguir, os Dez Pilares das MAEAs são apresentados em dois formatos complementares:

Exposição textual reflexiva: descreve o conteúdo conceitual de cada pilar, evidenciando suas inter-relações e desdobramentos. Cada pilar é abordado articuladamente em três dimensões complementares: os fundamentos constitutivos, que explicitam os princípios teóricos e epistemológicos que o sustentam; os indicadores educacionais, que traduzem esses fundamentos em práticas pedagógicas observáveis e estratégias formativas; e as interfaces com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que situam cada pilar no contexto normativo e político da formação em saúde, destacando convergências e potencialidades transformadoras no processo ensino-aprendizagem;

Quadro-síntese ilustrativo: sistematiza e resume a definição e os fundamentos constitutivos de cada macroeixo, acompanhados das respectivas referências autorais que os sustentam, bem como suas interfaces com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), evidenciando as convergências teórico-metodológicas com as orientações para a formação em saúde. O quadro é complementado pelas narrativas e reflexões dos educandos participantes do estudo, que ilustram a vivência prática dos princípios, ações e finalidades pedagógicas em cada macroeixo, conferindo densidade empírica e sentido formativo à análise.

Esses dois modos de apresentação visam favorecer a compreensão integral do referencial, permitindo ao leitor transitar entre a análise teórica e a visualização sistêmica da proposta dos Dez Pilares que constituem o núcleo estruturante das MAEAs, integrando fundamentos epistemológicos, ético-políticos e didático-pedagógicos em um projeto de formação integral.

5.3. Os macroeixos dos dez pilares das maeas: fundamentos constitutivos, indicadores e DCNS

Macroeixo I– Fundamentos e diagnóstico

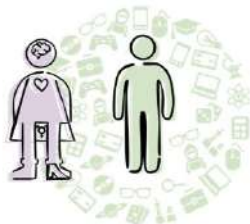
O *macroeixo I* reúne os três primeiros pilares das MAEAs, que constituem o alicerce teórico e ético do processo educativo. Seu foco recai sobre os fundamentos e o diagnóstico formativo, isto é, sobre a leitura crítica do contexto, o reconhecimento dos repertórios prévios e a promoção da agência do educando, compreendida como a capacidade de agir de forma crítica, intencional e transformadora sobre a própria aprendizagem e o contexto em que se insere, afirmando-o como sujeito ativo do conhecimento.

Neste eixo, a aprendizagem inicia-se pela escuta sensível da realidade e pela valorização das experiências socioculturais dos participantes, ampliando-

se em direção ao desenvolvimento da autonomia e do protagonismo. Assim, o movimento formativo segue a lógica *contexto* → *repertórios* → *agência*, constituindo o ponto de partida para os processos ativos e colaborativos dos eixos seguintes.

Pilar 1 – Contexto, diversidade e interseccionalidades

Fundamentos constitutivos



Este pilar reconhece o contexto como espaço vivo e plural onde se produzem os sentidos da aprendizagem. Inspirado em autores que discutem a educação como prática social situada (Freire, 2000a; Freire; Schor, 2000b; Fontana, 2013), sustenta-se na compreensão de que toda ação educativa é atravessada por dimensões culturais, históricas e políticas. A valorização da diversidade e das interseccionalidades, como gênero, raça, classe, geração, território e outras expressões de diferença, constitui condição para práticas verdadeiramente emancipatórias e democráticas (Gontijo *et al.*, 2009; Freire, 2000a; hooks, 2017).

A partir do pensamento freiriano, entende-se que o ato educativo é um ato político e ético, no qual o diálogo com a realidade concreta conduz à problematização e à transformação (Freire, 2000a; Freire; Schor, 2000b). Este pilar ancora-se ainda na perspectiva da educação inclusiva e equitativa, em consonância com os princípios da Educação Permanente em Saúde e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 3, 4 e 10).

Indicadores educacionais

- Diagnóstico participativo de contextos, territórios e realidades socioculturais;

- Planejamento didático com base nas singularidades dos educandos;
- Valorização de saberes locais, populares e científicos em diálogo;
- Inclusão de perspectivas interseccionais nas atividades formativas;
- Desenvolvimento de práticas reflexivas sobre equidade e justiça social.

Interfaces com as DCNs

Este pilar conecta-se ao princípio das DCNs que propõem a formação de profissionais capazes de atuar de forma crítica, humanista e comprometida com a diversidade social e cultural. As DCNs da saúde reforçam a necessidade de considerar o território e as diferenças como dimensões estruturantes do cuidado e do aprendizado. Assim, o Pilar 1 operacionaliza o eixo da integralidade e responsabilidade social, articulando formação e realidade vivida.

Pilar 2 – Conhecimento prévio

Fundamentos constitutivos



Baseado na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1968) e em contribuições construtivistas (Lopes, 2023), este pilar valoriza o conhecimento prévio como elemento mediador essencial entre o novo e o já conhecido. Nas MAEAs, aprender não significa acumular informações, mas reorganizar cognitivamente os saberes anteriores à luz de novas experiências e desafios. Essa concepção é reforçada por Freire (Freire, 2000a; Freire; Schor, 2000b), ao destacar que a curiosidade epistemológica e a leitura crítica do mundo precedem a leitura da palavra.

O reconhecimento dos repertórios dos educandos promove um processo formativo dialógico e horizontal, no qual a escuta e a contextualização orientam a construção coletiva do conhecimento.

Indicadores educacionais

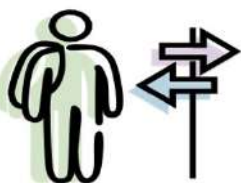
- Diagnóstico inicial de saberes, experiências e expectativas dos educandos;
- Uso de instrumentos como mapas conceituais, rodas de conversa, diários de percurso e narrativas autobiográficas;
- Revisitação periódica dos conhecimentos prévios para acompanhar transformações cognitivas e afetivas;
- Planejamento de atividades que mobilizem memórias, contextos e práticas anteriores, promovendo reinterpretações críticas;
- Retorno formativo contínuo e metacognitivo, favorecendo o diálogo entre experiência e teoria.

Interfaces com as DCNs

As DCNs da saúde enfatizam a importância de metodologias que considerem os conhecimentos e experiências prévias dos estudantes como ponto de partida para a aprendizagem significativa e crítica. O Pilar 2 concretiza esse princípio ao articular o saber vivido com o saber científico, promovendo aprendizagens contextualizadas e transformadoras, alinhadas à valorização da autonomia e da interdisciplinaridade defendidas nas diretrizes.

Pilar 3 – Protagonismo e autonomia do educando

Fundamentos constitutivos



Inspirado na andragogia (Knowles, 1980; Barros, 2018), na Pedagogia da Autonomia (Freire, 1996) e em referenciais da aprendizagem autodirigida, este pilar compreende que o educando é sujeito ativo de seu processo formativo, capaz de decidir, agir e refletir sobre sua aprendizagem. O protagonismo emerge como

expressão da responsabilidade compartilhada entre docentes e discentes, sendo fortalecido por ambientes que estimulam a curiosidade, o diálogo e a corresponsabilidade (Baumann; Fofonca; Carneiro, 2017; Freire, 2000a; Freire; Schor, 2000b).

A autonomia não é entendida como isolamento ou independência absoluta, mas como capacidade de pensar criticamente e agir com liberdade responsável, articulando individualidade e coletividade. Nesse sentido, o pilar dialoga com as bases da Educação Permanente em Saúde (EPS), que promove o aprender-fazendo e o aprender-com-o-outro.

Indicadores educacionais

- Planejamento participativo das atividades e dos critérios de avaliação;
- Exercícios de autoavaliação e coavaliação reflexiva;
- Incentivo à tomada de decisão e à autoria em projetos, portfólios e simulações;
- Atribuição de papéis ativos em dinâmicas de grupo e experiências no território;
- Uso de metodologias que demandem autonomia, como a ABP/PBL e a Aprendizagem por Projetos.

Interfaces com as DCNs

As DCNs definem a autonomia e o protagonismo discente como competências centrais da formação em saúde, alinhadas à capacidade de aprender continuamente e de atuar com ética e responsabilidade social. O Pilar 3 concretiza essa diretriz ao estimular a construção ativa do conhecimento, fortalecendo a formação crítica e humanizada preconizada nas políticas de educação e saúde pública brasileiras.

Macroeixo II – Processos ativos e colaborativos (pilares 4–7)

este macroeixo representa o núcleo experiencial e relacional das MAEAs, em que a aprendizagem é vivida como processo ativo, colaborativo e socialmente engajado. Se o primeiro macroeixo (Fundamentos e Diagnóstico) estabelece os alicerces epistemológicos e contextuais, o segundo enfatiza a ação compartilhada, a ética do cuidado e o aprender em comunidade, articulando interação, colaboração, investigação e prática reflexiva.

Seu percurso pedagógico acompanha a passagem do reconhecimento dos repertórios individuais, considerando contexto e protagonismo, para a construção coletiva de significados, o “aprender com o outro e sobre o outro”, conforme defendem Vygotsky (1978), Dewey (1938) e Freire (1987). Assim, a aprendizagem se configura como um ato dialógico e transformador, no qual o fazer e o refletir se retroalimentam, fortalecendo o protagonismo, a empatia e a práxis profissional crítica.

PILAR 4 – Interação e comunidade de aprendizagem

Fundamentos constitutivos



Inspirado nas contribuições de Vygotsky (1978) e Dewey (1938), este pilar compreende a interação como base para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do sujeito. A aprendizagem se dá na relação com o outro, como colegas, docentes, comunidade e mundo, mediada pela linguagem, pela cooperação e pela problematização.

A comunidade de aprendizagem constitui o espaço simbólico e ético em que essa interação se materializa: nela, o conhecimento é coproduzido em diálogo, corresponsabilidade e afeto. Na prática, essa comunidade se

organiza como um grupo colaborativo formado, em geral, por quatro a cinco educandos, que compartilham uma jornada educacional comum, seja um curso, disciplina ou atividade de aperfeiçoamento. Esses grupos se constituem tanto pela afinidade quanto pela diversidade de experiências, lugares de fala e saberes, caminhando juntos na construção coletiva do conhecimento e se relacionando com base no respeito à diversidade e ao contexto singular de cada membro.

Autores freirianos e habermasianos reforçam que o diálogo autêntico é um ato político e libertador, que requer escuta, empatia e criticidade (Gabassa, 2009). As MAEAs, ao promoverem o trabalho coletivo e o intercâmbio de saberes, criam ecossistemas de convivência que ampliam a autonomia, a solidariedade e o pertencimento.

Indicadores educacionais

Os indicadores deste pilar refletem a amplitude, qualidade e equidade da interação entre educandos, docentes e comunidade. Evidenciam-se:

- Práticas colaborativas e interprofissionais (EIP), com papéis rotativos e corresponsabilidade entre os participantes;
- Mediação docente pautada por perguntas geradoras, pela curadoria de fontes (processo de seleção, validação e organização crítica de materiais e referências) e por retornos formativos dialógicos;
- Produção coletiva de conhecimento (casos, projetos, protocolos, painéis colaborativos);
- Pactos de convivência e uso de Comunicação Não Violenta (CNV), fortalecendo o clima afetivo e respeitoso;
- Interação com o território e o serviço (saídas de campo, entrevistas, devolutivas comunitárias);
- Coavaliações e ciclos de regulação coletiva (metacognição em grupo, análise de resultados e replanejamento).

Interfaces com as DCNs

As DCNs enfatizam a formação para o trabalho em equipe e a educação interprofissional como competências essenciais no campo da saúde. Este pilar expressa essa convergência ao fortalecer o diálogo, a corresponsabilidade e a prática colaborativa como dimensões estruturantes da formação crítica e humanizada para o SUS.

Pilar 5 – Competências socioemocionais e ética do cuidado

Fundamentos constitutivos



Inspirado em hooks (1994), Rubem Alves (1994), Nise da Silveira (1981), Cora Coralina (1997) e Cavalcanti (2023), este pilar reconhece o cuidado, a afetividade e a ética como dimensões indissociáveis da formação integral. Nas MAEAs, a aprendizagem é concebida como prática de vínculo e sensibilidade: aprender envolve sentir, ouvir e acolher o outro.

Essas competências, como empatia, escuta ativa, autorregulação emocional e solidariedade crítica, devem ser desenvolvidas intencionalmente no cotidiano pedagógico (Cavalcanti, 2023). Experiências como rodas de conversa, projetos solidários e deliberações éticas sobre casos reais mobilizam razão e emoção em favor de uma prática educativa humanizadora e reflexiva (Nones *et al.*, 2020).

Indicadores educacionais

Os indicadores deste pilar evidenciam a construção de ambientes seguros, inclusivos e afetivos, a partir de práticas como:

- Pactos de convivência e manejo não violento de conflitos;
- Exercícios de empatia e escuta ativa em situações reais ou simuladas;
- Autoavaliações e planos pessoais de regulação emocional;

- Dinâmicas interprofissionais com corresponsabilidade e cooperação (EIP);
- Análise e deliberação ética em casos de cuidado, ensino ou extensão;
- Ações de devolutiva e responsabilidade social, com compromisso com o território;
- Retornos formativos dialógicos

Interfaces com as DCNs

As DCNs reconhecem as competências socioemocionais e éticas como bases para a atuação crítica, empática e colaborativa no SUS. Este pilar dialoga diretamente com os princípios da humanização, equidade e integralidade, consolidando o compromisso das MAEAs com uma educação afetiva, ética e socialmente responsável.

Pilar 6 – Investigação e desafio (vida real)

Fundamentos constitutivos



A aprendizagem se fortalece quando parte da curiosidade e dos problemas reais da vida. Inspirado nos princípios da andragogia (Knowles, 1980, Barros, 2018) e na espiral da experiência de Bruner (1996), este pilar propõe um processo investigativo no qual o educando adulto aprende com base em necessidades concretas, motivação intrínseca e reflexão crítica.

Knowles (1980) destaca que o adulto aprende melhor quando percebe aplicabilidade imediata e participa ativamente do próprio processo. Freire (1987) complementa ao afirmar que “ninguém educa ninguém: os homens se

educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Assim, o aprender é um ato ético e político que emerge do diálogo e da problematização.

A espiral de Bruner (1996) reforça a natureza cíclica e ascendente da experiência: cada investigação revisita e amplia saberes, consolidando o conhecimento como prática viva e transformadora.

Indicadores educacionais

As evidências deste pilar incluem:

- Uso de problemas autênticos e situações de vida real, ou de situações simuladas previamente planejadas, que reproduzem contextos da vida cotidiana, como disparadores de aprendizagem;
- Aplicação de ABP/PBL, estudos de caso, projetos interdisciplinares e pesquisa-ação;
- Formulação de hipóteses e planos de ação com acompanhamento contínuo;
- Ciclos de melhoria contínua (PDCA) e devolutivas éticas à comunidade;
- Registros reflexivos, portfólios e diários de campo que documentem o processo investigativo.

Interfaces com as DCNs

As DCNs do campo da saúde defendem a aprendizagem pela problematização e pela realidade social, articulando teoria, prática e ética. Este pilar concretiza essa orientação ao formar profissionais investigativos, críticos e inovadores, preparados para atuar nos desafios complexos do SUS e da vida cotidiana.

Pilar 7 – Integração entre teoria e prática

Fundamentos constitutivos



Este pilar expressa a unidade indissociável entre saber e fazer, estruturante das MAEAs e da PNEPS (Brasil, 2018). Autores (Fontana; Fávero, 2013; Moran, 2013) destacam que a integração deve ocorrer desde o início da formação, não como etapa posterior, mas como eixo articulador da práxis.

A reflexão na e sobre a ação, proposta por Schön (2000), e as práticas integradas que mobilizam razão, emoção e corporeidade, segundo Moran (2013), conferem densidade à experiência formativa. Inspiradas também em Freire (1987), essas práticas configuram a aprendizagem como ato de transformação do mundo e de si mesmo.

Indicadores educacionais

Manifestam-se neste pilar:

- Cenários reais de aprendizagem no SUS e em comunidades;
- Preceptoria reflexiva e tutoria dialógica;
- Protocolos reflexivos e devolutivos à comunidade, fortalecendo a ética e a corresponsabilidade;
- Integração docência–serviço–comunidade com planejamento colaborativo;
- Alternância estudo–ação como eixo estruturante do currículo;
- Práticas interprofissionais e projetos de extensão vinculados à transformação social.

Interfaces com as DCNs

As DCNs reafirmam a centralidade da integração teoria–prática nos Projetos Pedagógicos. Este pilar concretiza essa diretriz ao promover

aprendizagem situada, colaborativa e transformadora, que consolida o compromisso social, ético e político da formação em saúde.

Cada um dos pilares do Macroeixo II traduz o compromisso das MAEAs com a aprendizagem como experiência viva e colaborativa, em que o conhecimento é produzido no encontro entre pessoas, saberes e territórios, e a formação se realiza como prática de liberdade, cuidado e transformação social.

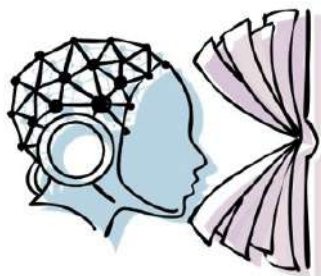
Macroeixo III – Mediações, metacognição e evidências (pilares 8-10)

o Macroeixo III reúne os pilares que sustentam a dimensão mediadora, reflexiva e avaliativa das MAEAs, orientando a consolidação do conhecimento e a autorregulação da aprendizagem. Se o primeiro macroeixo delinea os fundamentos e o diagnóstico, e o segundo promove os processos colaborativos e a integração teoria-prática, este eixo propõe a mediação crítica entre experiência, tecnologia e evidências, configurando o ciclo de retroalimentação do processo educativo.

Neste nível, o foco desloca-se para a metacognição, a personalização das aprendizagens e a avaliação formativa, reconhecendo o valor das tecnologias (digitais e analógicas) e dos instrumentos de reflexão e acompanhamento contínuo. Em coerência com a espiral freiriana e bruneriana, o aprendizado retorna sobre si, produzindo novos sentidos, saberes e práticas.

Pilar 8 – Ecossistema de tecnologias e recursos (digitais e analógicos)

Fundamentos constitutivos



Este pilar compreende as tecnologias como meios pedagógicos e não fins em si mesmas, articulando recursos digitais e analógicos em um ecossistema híbrido, acessível e inclusivo (Almeida, 2018a; Ferrarini; Saheb; Torres, 2019). As MAEAs não se definem pelo uso de aparatos tecnológicos, mas pela intencionalidade pedagógica que orienta sua adoção, visando promover aprendizagens significativas, reflexivas e colaborativas.

Historicamente, metodologias como ABP, Problematização, Estudo de Caso e Aprendizagem por Projetos já mobilizavam recursos analógicos (debates, dramatizações, mapas conceituais) para estimular o raciocínio crítico (Ferrarini; Saheb; Torres, 2019). No contexto contemporâneo, a incorporação das tecnologias digitais amplia as possibilidades de interação, personalização e acompanhamento, especialmente quando orientada por referenciais como o modelo TPACK (Tecnológico, Pedagógico e de Conteúdo) e ferramentas de Learning Analytics (Almeida, 2018b).

Inspirado por Moran (2013), Freire (2000a) e Freire e Schor (2000b), este pilar defende o uso crítico e ético das mídias, articulando técnica e sensibilidade, razão e afeto, presencialidade e virtualidade, configurando um ecossistema pedagógico híbrido e humanizado.

Indicadores educacionais

- Uso planejado de recursos híbridos (cartazes, podcasts, vídeos, videoaulas, plataformas colaborativas, dramatizações, jogos educativos);

- Design instrucional multimodal, com integração entre diferentes linguagens (verbal, visual, corporal, digital);
- Garantia de acessibilidade e inclusão digital, com materiais adaptados e de baixo custo;
- Aplicação crítica de tecnologias digitais, priorizando autoria, colaboração e retorno formativo;
- Uso ético e consciente das mídias, com reflexão sobre privacidade, equidade e responsabilidade;
- Integração entre ferramentas digitais e interações humanas, reforçando o papel mediador do docente.

Interfaces com as DCNs

As DCNs recomendam a incorporação crítica das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, destacando o uso de recursos digitais e analógicos para potencializar a aprendizagem ativa e o cuidado humanizado. Este pilar responde a essa orientação ao propor um ecossistema tecnológico equilibrado, que valoriza tanto o domínio técnico quanto a dimensão ética.

Pilar 9 – Reflexão crítica e aprendizagem significativa

Fundamentos constitutivos



A reflexão crítica e a aprendizagem significativa constituem o cerne epistemológico das MAEAs, fundamentando-se em autores como Ausubel (1968), Freire (2000a), Freire e Schor (2000b) e Schön (2000). Para Ausubel, a aprendizagem se torna significativa quando novos conhecimentos se conectam substantivamente aos saberes prévios do educando, gerando sentido e compreensão. Freire amplia essa

concepção ao compreender a reflexão como práxis transformadora, na qual o sujeito lê o mundo para reescrever a própria história. Já Schön enfatiza o caráter reflexivo da ação profissional, defendendo que o educador e o aprendiz se constroem mutuamente na análise e reconstrução das experiências.

Esse pilar articula a metacognição, isto é, pensar sobre o próprio pensamento, com a dimensão ética e política da consciência crítica, na medida em que aprender implica reconhecer, confrontar e reconstruir as próprias concepções e práticas.

Indicadores educacionais

- Elaboração de diários reflexivos, portfólios narrativos e registros de metacognição;
- Condução de seminários críticos, rodas de diálogo freiriano e debates contextualizados;
- Uso de mapas conceituais e sínteses integradoras que articulem saberes prévios e novos;
- Estudos de caso que estimulem análise de determinantes sociais da saúde e da educação;
- Práticas de devolutiva reflexiva e retorno formativo argumentativo;
- Integração entre ciência, trabalho e sociedade, promovendo o pensamento ético e emancipador.

Interfaces com as DCNs

As DCNs reforçam o compromisso com a formação de profissionais reflexivos, éticos e críticos, capazes de tomar decisões baseadas em evidências e valores humanísticos. Este pilar traduz esse compromisso ao enfatizar a aprendizagem como construção de sentido e de identidade profissional, em sintonia com os princípios da integralidade, autonomia e responsabilidade social previstos nas DCNs.

Pilar 10 – Avaliação formativa

Fundamentos constitutivos



A avaliação formativa, também denominada mediadora ou processual, é o eixo regulador e retroalimentador das MAEAs. Sustenta-se nas contribuições de Jussara Hoffmann (2014), Philippe Perrenoud (2001) e Cipriano Luckesi (2008), que a definem como prática ética, dialógica e humanizadora, centrada no acompanhamento contínuo das aprendizagens.

Diferente dos modelos classificatórios, a avaliação formativa tem como propósito avaliar para aprender, estimulando a autorregulação, a escuta ativa e o retorno formativo qualificado. Hoffmann (2014) e Luckesi (2008) destacam o papel da mediação docente, enquanto Perrenoud (2001) reforça o caráter reflexivo e emancipador da avaliação, ao favorecer a autonomia e a corresponsabilidade do estudante.

Nas MAEAs, a avaliação torna-se parte do processo de ensinar e aprender, e não um momento isolado. Constitui-se como instrumento de diálogo, reconhecimento e reconstrução de saberes, promovendo uma cultura avaliativa de confiança, empatia e desenvolvimento contínuo.

Indicadores educacionais

- Rubricas transparentes (instrumentos avaliativos com descritores claros e graduados de desempenho) e critérios de avaliação coconstruídos entre educadores e educandos;
- Retornos formativos frequentes e dialógicos, com devolutivas construtivas e planos de ação;
- Verificações rápidas (momentos breves de acompanhamento e devolutiva sobre o andamento da aprendizagem), autoavaliações

- e coavaliações formativas;
- Trilhas de evidências (portfólios, registros reflexivos, relatórios processuais);
- Integração entre avaliação e planejamento, com replanejamento baseado nas evidências coletadas;
- Uso de ferramentas digitais de acompanhamento (Moodle, Forms, Learning Analytics, análise de dados educacionais para monitorar e aprimorar a aprendizagem), em articulação com interações presenciais e reflexivas.

Interfaces com as DCNs

As DCNs destacam a avaliação processual e formativa como eixo transversal da formação em saúde. O Pilar 10 traduz essas diretrizes ao compreender a avaliação como ato pedagógico e político, capaz de promover autonomia, criticidade e compromisso ético. Ele fecha o ciclo das MAEAs, retroalimentando os pilares iniciais, diagnóstico, protagonismo e diversidade, e consolidando o movimento espiralado da aprendizagem ativa.

Em síntese, o Macroeixo III reafirma o papel da mediação pedagógica, da metacognição e da avaliação formativa como dispositivos de regulação e transformação nas MAEAs. Esses três pilares consolidam o ciclo da espiral educativa, unindo reflexão, tecnologia e evidência em uma prática docente crítica, sensível e eticamente comprometida com o desenvolvimento humano integral.

A seguir, apresenta-se uma síntese dos Dez Pilares das MAEAs (Quadro 4), que organiza integradamente os elementos teórico-metodológicos descritos nesta seção. O quadro consolida, em perspectiva comparativa, a definição e os fundamentos constitutivos de cada pilar, as respectivas interfaces com as DCNs e um espaço destinado às narrativas e reflexões dos educandos participantes das pesquisas-ação, acompanhadas das identificações de E01 a E20, que representam os diferentes participantes do estudo que originou este marco

conceitual. Essa sistematização tem por objetivo evidenciar as convergências entre teoria, prática e experiência, possibilitando ao leitor visualizar como cada pilar se manifesta concretamente nas trajetórias formativas e nos processos de aprendizagem crítica e colaborativa.

Quadro 4. Síntese dos Dez Pilares das MAEAs, segundo definições, fundamentos constitutivos (autores), interfaces com as DCNs e narrativas/ reflexões dos educandos

Pilares	Definição e fundamentos teóricos	Interfaces com as DCNs	Reflexões dos educandos
1. Contexto, Diversidade e Interseccionalidades	Reconhece o contexto como espaço vivo e plural onde se produzem os sentidos da aprendizagem, valorizando as dimensões culturais, históricas e políticas. Defende práticas emancipatórias e democráticas que considerem gênero, raça, classe e território como dimensões formativas. Inspirado em Freire (18, 19), Mitre et al. (42) e autores da educação inclusiva.	Relaciona-se ao princípio das DCNs que orienta a formação crítica, humanista e comprometida com a diversidade. Concretiza o eixo da integralidade e responsabilidade social, articulando formação e realidade vivida.	“O curso me fez olhar a realidade de forma ampliada. Passei a compreender as desigualdades e reconhecer como gênero, classe e território influenciam as oportunidades de aprendizagem.” (E1) “Aprendi que cada aluno traz sua história, e que a diversidade do grupo é uma riqueza que deve ser acolhida e não silenciada.” (E2)
2. Conhecimento Prévio	Valoriza o conhecimento prévio como mediador entre o novo e o conhecido. Aprender implica reorganizar cognitivamente os saberes anteriores à luz de novas experiências. Fundamentado em Ausubel (1968), Schön (2000) e Freire (2000a;2000b).	As DCNs reforçam a importância de partir dos conhecimentos prévios para promover aprendizagens significativas e contextualizadas, alinhadas à autonomia e à interdisciplinaridade.	“Percebi que o aprendizado só acontece quando valorizamos o que o outro já sabe. Hoje escuto primeiro, antes de ensinar.” (E3) “O curso me mostrou que as experiências que já vivemos são o ponto de partida para aprender de forma significativa.” (E4)
3. Protagonismo e Autonomia do Educando	Compreende o educando como sujeito ativo e corresponsável pelo próprio aprendizado. A autonomia é vista como liberdade responsável, articulando individualidade e coletividade. Inspirado na andragogia (Knowles, 1980; Barros, 2018) e na Pedagogia Freiriana (18, 19, 43).	As DCNs definem a autonomia e o protagonismo como competências centrais, promovendo a capacidade de aprender continuamente e agir eticamente no SUS.	“A metodologia me fez sentir parte ativa do processo. Passei de espectador a protagonista.” (E5) “Vivenciar as MAEAs foi o que me deu coragem para aplicar novas práticas na minha realidade profissional.” (E6)

4. Interação e Comunidade de Aprendizagem	Entende a aprendizagem como fenômeno social e dialógico. O conhecimento é coproduzido em diálogo e corresponsabilidade. A comunidade de aprendizagem constitui o espaço ético e afetivo da construção coletiva. Baseado em Vygotsky (1978), Dewey (1938) e Freire (1987).	As DCNs enfatizam a formação para o trabalho em equipe e a Educação Interprofissional (EIP). Este pilar fortalece o diálogo, a corresponsabilidade e a prática colaborativa no SUS.	“Aprendi a confiar mais no grupo e perceber que o resultado coletivo é sempre mais rico.” (E7) “A roda de conversa foi um espaço de fala e escuta real, onde me senti parte e pude aprender com as experiências dos colegas.” (E8)
5. Competências Socioemocionais e Ética do Cuidado	Valoriza o cuidado e a afetividade como dimensões indissociáveis da formação integral. Aprender envolve vínculo, empatia e escuta ativa. Inspirado em bell hooks (1994), Rubem Alves (1994), Nise da Silveira (1981), Freire (18, 19) e Cavalcanti (2023).	As DCNs reconhecem as competências socioemocionais e éticas como base para a atuação crítica, empática e colaborativa, em consonância com os princípios da humanização e integralidade.	“A CNV me ensinou a ouvir antes de reagir. Essa mudança melhorou minhas relações no trabalho e em casa.” (E9) “Me senti acolhida e fortalecida. Aprendi que cuidar do outro começa pelo cuidado com a forma como nos comunicamos.” (E10)
6. Investigação e Desafio (Vida Real)	Propõe o aprender pela investigação de problemas reais, com base na curiosidade e reflexão crítica. Alinhado à andragogia (Knowles, 1980; Barros, 2018), à espiral da experiência (Bruner, 1996) e ao pensamento freiriano (1987).	As DCNs incentivam o aprendizado pela problematização, articulando teoria, prática e ética, formando profissionais investigativos e inovadores.	“O curso me fez enxergar o aprendizado como algo vivo, que nasce dos problemas reais e das experiências concretas.” (E11) “As metodologias desafiadoras me estimularam a pesquisar e buscar soluções criativas no meu campo de trabalho.” (E12)
7. Integração Teoria-Prática	Expressa a unidade entre saber e fazer. A práxis integra razão, emoção e corporeidade, consolidando a reflexão na e sobre a ação. Fundamentado em Schön (2000), Moran (2013) e Freire (2000a; 2000b).	As DCNs reafirmam a integração teoria-prática como eixo dos currículos, fortalecendo o compromisso ético e político com a formação em saúde.	“Consegui articular o que aprendo com o que faço. A teoria agora tem sentido porque a vivencio.” (E13) “O curso mostrou que não basta conhecer a teoria: é preciso transformar o conhecimento em prática e reflexão.” (E14)
8. Ecossistema de Tecnologias (Digitais e Analógicos)	Articula recursos digitais e analógicos de forma crítica e inclusiva (43–45), propõe um ecossistema híbrido que une técnica, sensibilidade e ética. Inspirado em Moran (2018) e Freire (2000a; 2000b).	As DCNs orientam o uso equilibrado e crítico das tecnologias, integrando ferramentas digitais e analógicas no processo formativo.	“Aprendi a usar o Padlet e o Canva como ferramentas para interação e construção coletiva.” (E15) “Fortaleceu minha adaptação ao uso de tecnologias para a educação e promoveu a comunicação não violenta.” (E16)

9. Reflexão Crítica e Aprendizagem Significativa	Concebe o aprender como ato reflexivo e transformador. Articula metacognição, ética e consciência crítica, promovendo sentido, autonomia e aprendizagem com sentido. Baseado em Ausubel (1968), Schön (2000) e Freire (2000a; 2000b).	As DCNs reforçam a formação reflexiva e ética, comprometida com decisões baseadas em evidências e valores humanísticos.	“O curso me levou a refletir sobre o sentido do que ensino e aprendo. Hoje busco conectar teoria, prática e realidade.” (E17) “Aprender se tornou um ato de reflexão. Passei a questionar o porquê e o para quê de cada atividade.” (E18)
10. Avaliação Formativa	Define-se como prática ética e dialógica, voltada à autorregulação e ao retorno formativo contínuo. Avaliar é aprender. Inspirada em Hoffmann (2014), Perrenoud (2001) e Luckesi (2008).	As DCNs reconhecem a avaliação formativa como eixo transversal da formação em saúde, fortalecendo a autonomia e o compromisso ético.	“Com o curso, consegui pensar em avaliações mais humanas e próximas da realidade, com Retorno formativo constante.” (E19) “Aprendi que avaliar é também cuidar. A devolutiva é um ato de reconhecimento e incentivo.” (E20)

Fonte: Autores, 2026.

Os Dez Pilares das MAEAs formam um ciclo espiralado e contínuo de aprendizagem, em que cada macroeixo se entrelaça ao outro, em movimento de ação, reflexão e reconstrução. Essa dinâmica revela uma pedagogia viva, colaborativa e autorreguladora, que se renova em cada contexto educativo e em cada encontro entre ensinar e aprender.

6. Onde habitam as metodologias ativas: considerações finais

Habitar as metodologias ativas é habitar a própria condição humana de aprender em permanente movimento entre o fazer e o pensar, entre o eu e o mundo, entre a crítica e a criação. É reconhecer que o ensino não se reduz a técnicas, mas se produz em princípios éticos, políticos e sensíveis, que afirmam a vida e o direito de aprender em liberdade.

Este capítulo, ao indagar se as metodologias ativas habitam uma educação crítica ou dita “sem ideologia”, evidencia que toda prática educativa é inevitavelmente política, pois ou emancipa ou reproduz desigualdades. As MAEAs, ao integrarem fundamentos construtivistas, libertadores e histórico-críticos, reafirmam a educação como ato de resistência e esperança, uma pedagogia que não se submete à neutralidade, mas se compromete com a transformação do mundo e com o cuidado ético da vida.

Habitar as MAEAs, portanto, é reconhecer que elas ocupam o espaço do entre, entre teoria e prática, entre educador e educando, entre ciência e sensibilidade, entre crítica e criação. Nesse entrelugar, o aprender se faz gesto político e poético, e o ensinar, um exercício de cuidado compartilhado. É nesse fluxo de experiências, saberes e afetos que a educação se torna práxis transformadora. Assim, reafirma-se que as Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem são expressões do ato de esperar freiriano, moradas éticas e coletivas onde o conhecimento se torna encontro, a docência se faz humanidade em movimento e o aprender se converte em gesto de liberdade.

Nos capítulos seguintes, esses fundamentos ganham corpo e voz nas experiências práticas desenvolvidas em diferentes contextos de formação em saúde, revelando como os Dez Pilares das MAEAs se materializam em práticas docentes, extensionistas e interprofissionais que sustentam a aprendizagem como práxis transformadora, ética, colaborativa e emancipatória.

Referências

ALMEIDA, P. de. Tecnologias digitais em sala de aula: o professor e a reconfiguração do processo educativo. **Invep**, v. 8, n. 1, p. 4-21, 2018a.

ALMEIDA, P. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 17, n. 2, p. 56-73, 2018b.

ALMEIDA, L.; GONÇALVES, S.; RAMOS DO Ó, J.; REBOLA, F.; SOARES, S.; VIEIRA, F. **Inovação pedagógica no ensino superior: cenários e caminhos de transformação**. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, 2022. (Coleção A3ES Readings, n.

16).

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2002.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.

APPLE, M. W. **Can education change society?** New York: Routledge, 2013.

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

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

BARROS, R. Revisitando Knowles e Freire: andragogia versus pedagogia, ou o dialógico como essência da mediação sociopedagógica. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.

BATES, A. W. **Teaching in a digital age: guidelines for designing teaching and learning for a digital era**. 3rd ed. Vancouver: Tony Bates Associates Ltd., 2022.

BAUMANN, E. S.; FOFONCA, E.; CARNEIRO, T. K. G. Metodologias ativas e a construção de portfólios digitais: indicadores de interação, autonomia e novas práticas na formação de professores. **Educação em Análise**, v. 2, n. 2, p. 303-320, 2017.

BECKER, F. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BERGMANN, J. C. F.; SBEGHEN, L. B.; POLICARPO, K. M. de S. *et al.* Formação docente: o analógico e o digital em debate. **Revista UFG**, Goiânia, v. 19, p. 1-18, 2019.

BONWELL, C. C.; EISON, J. A. **Active learning: creating excitement in the classroom**. Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development, 1991. (ASHE-ERIC Higher Education Report, 1).

BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem baseada em problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 83, p. 263-294, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 3, de 21 de junho de 2021**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Odontologia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2021. Seção 1, p. 76-78. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/resolucao/res3-2021-cne-ces.htm. Acesso em: 20 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares: cursos de graduação**. Brasília, DF,

2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 20 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 287, de 8 de outubro de 1998. Define as categorias de profissionais de saúde de nível superior para fins de atuação no âmbito do SUS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 out. 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política nacional de educação permanente em saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 287, de 8 de outubro de 1998. Relaciona quatorze categorias profissionais de saúde de nível superior para fins de atuação no Conselho Nacional de Saúde. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 out. 1998. Seção 1. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/atos-normativos/resolucoes/1998/resolucao-no-287.pdf/view>. Acesso em: 29 jan. 2025.

BRASIL. **Política nacional de educação permanente em saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. **Portaria GM/MS nº 1.996, de 20 de agosto de 2007**. Diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 ago. 2007.

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 155-177, jan./abr. 2016.

BRUNER, J. S. **The process of education**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960.

BRUNER, J. S. **The culture of education**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

CARRARO, T. E.; PRADO, M. L. do; SILVA, D. G. V. da; RADÜNZ, V.; KEMPFER, S. S.; SEBOLD, L. F. Socialização como processo dinâmico de aprendizagem na enfermagem: uma proposta na metodologia ativa. **Investigación y Educación en Enfermería**, v. 29, n. 2, p. 248-254, 2011.

CARVALHO, R. B.; COSTA, T. B. C.; GOMES, M. J.; SANTOS, K. T.; GUERRA, S. M. G. Formação docente em odontologia no Brasil: sugestões de mudanças após as diretrizes curriculares nacionais. **RBPS**, v. 12, n. 4, p. 39-44, 2011.

CAVALCANTI, C. C. **Aprendizagem socioemocional com metodologias ativas: um guia para educadores**. São Paulo: Saraiva Uni, 2023.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 14, n. 1, p. 41-65, 2004.

CHAKUR, C. R. de S. L. **A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/hf4w9>. Acesso em: 29 jan. 2025.

COLARES, K. T. P.; OLIVEIRA, W. de. Metodologias ativas na formação profissional em

saúde: uma revisão. **Revista Sustinere**, v. 6, n. 2, p. 300-320, 2019.

CONTE, E. Perspectivas da performance docente à luz das tecnologias digitais. **Educação em Revista**, v. 36, e62506, 2020.

CORALINA, C. **Vintém de cobre: meias confissões de Aninha**. 6. ed. São Paulo: Global, 1997.

CORRÊA, S. **Políticas antigênero na América Latina: avanços e impasses**. Rio de Janeiro: Editora Anis, 2021.

COSTA, D. A. S.; SILVA, R. F.; LIMA, V. V.; RIBEIRO, E. C. O. Diretrizes curriculares nacionais das profissões da saúde 2001-2004: análise à luz das teorias de desenvolvimento curricular. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 22, n. 67, p. 1183-1195, 2018.

CUNHA, M. B. da; OMACHI, N. A.; RITTER, O. M. S.; NASCIMENTO, J. E. do; MARQUES, G. de Q.; LIMA, F. O. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e39442, 2024.

DE MACÊDO, R. C.; REZEGUE, D. M.; BOULHOSA, F. J. da S.; REZEGUE, R. S.; LIRA, S. C. S.; CAYRES, V. de F. W.; FREITAS, W. M. T. de M.; CALDATO, M. C. F. Reflexões e desafios acerca da aplicação das metodologias ativas nos cursos de graduação da área da saúde, no Brasil: uma revisão integrativa. **Aracê**, v. 7, n. 10, p. e8665, 2025.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Macmillan, 1938.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

ESTEBAN, F.; ROMÁN, B. ¿Quo Vadis, Universidad? Barcelona: UOC, 2016.

FERRARINI, R.; SAHEB, D.; TORRES, P. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 43, p. 238-257, 2019.

FONTANA, M. J.; FÁVERO, A. A. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **REL**, v. 8, n. 17, p. 1-14, 2013.

FRASER, N.; HONNETH, A. **Redistribution or recognition?** A political-philosophical exchange. London: Verso, 2003.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, P. Memória: entrevista Paulo Freire. Entrevista concedida a M. S. Cortella e P. de T. Venceslau. **Teoria e Debate**, n. 17, jan./fev./mar. 1992.

- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2000a.
- FREIRE, P.; SCHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000b.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000c.
- FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002b.
- FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- FREIRE, P. Entrevista com Paulo Freire: a educação neste fim de século. In: GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FREITAS, S. F. T.; CALVO, M. C. M.; LACERDA, J. T. Saúde coletiva e novas diretrizes curriculares em odontologia: uma proposta para graduação. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 10, n. 2, p. 223-234, 2012.
- GABASSA, V. **Comunidades de aprendizagem**: a construção da dialogicidade na sala de aula. 2009. Tese – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- GADOTTI, M. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- GALVÃO, M. H. R.; MORAIS, H. G. F.; FORTE, F. D. S.; FREITAS, C. H. S. M.; BRITO, G. E. G.; PESSOA, T. R. R. F. Avaliação de um curso de Odontologia com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais: um estudo seccional. **Revista da ABENO**, v. 22, n. 2, 2022.
- GEMIGNANI, E. Y. M. Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Revista Fronteira da Educação**, Recife, v. 1, n. 2, 2013.
- GIROUX, H. A. **On critical pedagogy**. 2. ed. New York: Bloomsbury Academic, 2020.
- GONTIJO, L. P. T.; ALMEIDA, M. C. P. de; GOMIDE, L. R. S.; BARRA, R. P. A saúde bucal coletiva na visão do estudante de odontologia: análise de uma experiência. **Ciência & Saúde**

Coletiva, v. 14, n. 4, p. 1277-1285, 2009.

GONTIJO, L. P. T.; HERVAL, A. M.; FREITAS, S. F. T.; GONÇALVES, E. F. R. Percepção de docentes e preceptores sobre o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação acadêmica e no trabalho em odontologia. In: CÉSAR, C. P. H. A. R.; PARANHOS, L. R.; SORDI, C. (org.). **Coletâneas em Saúde: uma abordagem multidisciplinar**. Assis, SP: Brazil Publishing, 2019.

GONTIJO, L. P. T. **Construindo as competências do cirurgião-dentista na atenção primária em saúde**. 2007. Tese – Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2007.

GONTIJO, L. P. T.; FINKLER, M. Preparando educadores na saúde: o papel das metodologias ativas de ensino-aprendizagem e da educação interprofissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 20, e20284, 2025.

GONTIJO, L. P. T. **Educação em Saúde com ênfase nas metodologias ativas de ensino-aprendizagem**. Brasil: Faculdade de Odontologia, Universidade Federal de Uberlândia, 2025. (Módulo 21).

GONTIJO, L. P. T.; HERVAL, Á. M.; CARCERERI, D. L.; FREITAS, S. F. T. Aceitabilidade das metodologias ativas de ensino-aprendizagem entre discentes de odontologia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 2023-2048, 2020.

HARAWAY, D. Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. **Feminist Studies**, v. 14, n. 3, p. 575-599, 1988.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Elefante, 2017.

HOOKS, B. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.

JUNIOR, A. da S. M.; COSTA, A. F. de O.; ARRUDA, M. Educação médica e as diretrizes curriculares nacionais: realidade ou utopia – revisão sistemática literária. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 5, p. 50464-50477, 2021.

KALIL, I. O. **Guerras culturais e política antigênero no Brasil: movimentos, redes e moralidades**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2023.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KNOWLES, M. S. **The adult learner: a neglected species**. Houston: Gulf Publishing Company, 1980.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.
- LOPES, Q. V.; TIROLI, L. G.; SANTOS, A. R. de J. Currículo: diversidade e tensões no contexto educacional. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 16, n. 1, p. 1-12, 2023.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 Edições, 2018.
- MENEZES JUNIOR, A. da S.; COSTA, A. F. de O.; ARRUDA, M. Educação médica e as diretrizes curriculares nacionais: realidade ou utopia – revisão sistemática literária. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 5, p. 50464-50477, maio 2021.
- MERRIAM, S. B. Something old, something new: adult learning theory for the twenty-first century. **New Directions for Adult and Continuing Education**, v. 2001, n. 89, p. 93-96, 2001. DOI: 10.1002/ace.12.
- MITRE, S. M. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008.
- MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Papirus, 2018.
- MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- MOREIRA, M. de A. L.; ZANELATO, F. L. dos S.; CALLEGARI, M. C.; GREGÓRIO, M. M.; BASSINI, M.; LIMA, S. de A.; SANTOS, S. M. A. V. Metodologias ativas na educação: desafios e oportunidades para o docente na transformação do ensino. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 10, p. 1-12, 2024.
- MORIN, E. Enfrentar as incertezas. In: MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001. p. 61-70.
- NONES, D. C. C.; SILVA, F. D.; JUNIOR, L. N.; RIBEIRO, M. A.; QUILEZ, P. P. B.; ALBA, D. Atividades baseadas em projetos solidários como estímulos para desenvolvimento de competências socioemocionais. **Revista Saberes Docentes**, v. 5, n. 10, p. 63-74, 2020.
- OECD. **Review of Higher Education, Research and Innovation: Portugal**. Paris: OECD, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/portugal/oecd-review-of-higher-education-research-and-innovation-portugal-9789264308138-en.htm>. Acesso em: 20 dez. 2025.
- PARRA, R. **Entre o conhecimento prévio e a desinformação: ensinando geografia em tempos de terraplanismo**. 2020. Trabalho de Graduação Individual – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
- PEDROSA, I. L. *et al.* Uso de metodologias ativas na formação técnica do agente comunitário de saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 319-332, jul./out. 2011.

- PEDUZZI, M.; NORMAN, I. J.; GERMANI, A. C. C. G.; SILVA, J. A. M.; SOUZA, G. C. Educação interprofissional: formação de profissionais de saúde para o trabalho em equipe com foco nos usuários. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 54, e03625, 2013.
- PERRENOUD, P. **A formação dos professores no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PIAGET, J. **As formas elementares da dialética**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.
- REDECKER, C.; PUNIE, Y. **European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.
- ROMAN, C.; ELLWANGER, J.; BECKER, G. C.; SILVEIRA, A. D. da; MACHADO, C. L. B.; MANFROI, W. C. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa. **Clinical and Biomedical Research**, v. 37, n. 4, 2017.
- SANCHIS, I. de P.; MAHFOUD, M. Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 4, n. 1, p. 18-33, maio 2010.
- SANTIAGO, N. V.; NETTO, N. B. As metodologias ativas na formação do profissional da saúde: uma crítica à luz do materialismo histórico-dialético. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 15, n. 1, p. 227-254, 2023.
- SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. Entrevista com o professor Dermeval Saviani “Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade”. **CH**, v. 16, n. 2, p. 4-12, 2019.
- SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as Ciências**, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2020.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SEGATO, R. L. **Contra-pedagogias da crueldade**. 3. ed. São Paulo: Elefante, 2022.
- SILVA, J. A. M. da; PEDUZZI, M.; ORCHARD, C.; LEONELLO, V. M. Educação interprofissional e prática colaborativa na Atenção Primária à Saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 49, n. esp. 2, p. 16-24, 2015.

SILVA, K. F. **Formação continuada de professores com metodologias ativas e tecnologias digitais**: em busca de práticas pedagógicas inovadoras durante e pós-pandemia. 2022. 275 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022.

SILVA, M. A. *et al.* Aprendizagem baseada em projetos: contribuições das tecnologias digitais. **Tear**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 7, n. 1, 2018.

SILVEIRA, J. L. G. C. da. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em odontologia: historicidade, legalidade e legitimidade. **Pesquisa Brasileira em Odontopediatria e Clínica Integrada**, v. 4, n. 2, p. 151-156, 2004.

SILVEIRA, N. da. **Imagens do inconsciente**. Rio de Janeiro: Alhambra, 1981.

SORIANO, E. C. I.; PERES, C. R. F. B.; MARIN, M. J. S.; TONHOM, S. F. da R. Os cursos de enfermagem frente às diretrizes curriculares nacionais: revisão integrativa. **Revista de Enfermagem UFPE on line**, Recife, v. 9, supl. 3, p. 7702-7709, abr. 2015.

TUDGE, J. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, L. C. (org.). **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas sócio-históricas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 151-168.

UBACK, L.; CARNUT, L.; PISSARDO, R. B.; BORGES, R. N. Crítica ao currículo baseado em competências para Medicina de Família e Comunidade desde a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 16, n. 3, p. 442-460, 2024.

VIEIRA, L.; SANCHES, L. da C. A influência dos movimentos sociais nas diretrizes curriculares nacionais de medicina no Brasil (2001 e 2014): uma revisão de escopo. **Cadernos da Fucamp**, v. 30, p. 80-97, 2024.

VIEIRA-SANTOS, J. Impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais na Formação em Psicologia: revisão de literatura. **Psicologia: Ensino & Formação**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 34-52, ago./dez. 2016.

VOGT, M. S. L.; ALVES, E. D. Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 195-214, maio/ago. 2005.

VOLPATO, A.; DIAS, S. **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Itajaí: Contexto Digital, jan. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Framework for action on interprofessional education & collaborative practice**. Geneva: WHO, 2010.

XAVIER, L. M. *et al.* Integração ensino-serviço e metodologias ativas na formação em saúde. **Revista de Epidemiologia e Controle de Infecção**, Santa Cruz do Sul, v. 4, n. 1, p. 57, supl. 1, 2014.



"A IMPORTÂNCIA DE UMA COISA HÁ
QUE SER MEDIDA PELO
ENCANTAMENTO QUE ELA GERA
EM NÓS".

(Barros, 2006)

Fonte: Gontijo (2026). Elaboração própria com uso do Canva.

BARROS, M. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta, 2006.

Capítulo 2

Metodologias ativas na formação profissional em saúde: fundamentos, críticas e estratégias pedagógicas

Liliane Parreira Tannús Gontijo⁸

Mirelle Finkler⁹

Idonézia Collodel Benetti¹⁰

“Aquilo que escuto eu esqueço,
aquilo que vejo eu lembro, aquilo que faço eu aprendo.”

(Confúcio apud Analectos de Confúcio, s.d.).

1. Metodologias ativas na formação em saúde: sentidos, disputas e compromissos formativos

As Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEAs) têm ganhado centralidade nos debates sobre formação profissional em saúde, não apenas como um conjunto de estratégias didáticas, mas como práticas

⁸ Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia (MG), Brasil. Professora Titular da Área de Saúde Coletiva do Curso de Odontologia. Pós-Doutora (UFSC), Doutora em Saúde Pública (EERP/USP). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-57621591>. E-mail: lilianeg@ufu.br

⁹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC), Brasil. Professora Associada, Departamento de Odontologia e Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva. Doutora em Saúde Coletiva. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5764-9183> E-mail: mirelle.finkler@ufsc.br

¹⁰ Secretaria de Educação de Santa Catarina. Psicóloga, professora, mestra em Psicologia (UFSC); doutora e Pós-doutora em Saúde Coletiva (UFSC). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8413-0632>. E-mail: cidonezia@gmail.com

educativas situadas histórica e politicamente. Sua adoção no campo da saúde está estreitamente vinculada aos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) e às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), bem como à Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), que convocam processos formativos orientados pela problematização, pela integração teoria-prática e pela aprendizagem significativa em contextos reais.

Este capítulo propõe uma leitura crítica das MAEAs, reconhecendo tanto seu potencial emancipador quanto as tensões que atravessam sua circulação, ora associada a movimentos pedagógicos comprometidos com a democratização do ensino, ora reduzida a técnicas prescritivas, descontextualizadas ou apropriadas por lógicas gerencialistas, entendidas aqui como racionalidades que enfatizam eficiência, padronização e controle de resultados, frequentemente em detrimento da formação crítica, da autonomia e do compromisso ético-político com o cuidado em saúde. Nosso objetivo é apresentar seu percurso histórico, seus fundamentos teórico-epistemológicos e suas principais práticas pedagógicas, situando-as no âmbito das políticas públicas de saúde e dos projetos formativos comprometidos com a defesa do SUS.

Para isso, assumimos uma dupla tarefa: sistematizar o desenvolvimento das MAEAs e discutir criticamente seus fundamentos, ao mesmo tempo em que elaboramos um panorama das estratégias pedagógicas mais consolidadas no campo da saúde. Nessa perspectiva, as MAEAs deslocam o estudante para o centro da ação formativa, favorecendo processos investigativos, colaborativos e reflexivos, em contraste com modelos centrados na transmissão verticalizada do conhecimento. O protagonismo discente, entendido aqui como participação ativa na construção coletiva de saberes, articula-se à problematização da realidade e à integração entre teoria e prática, conforme discutem Cunha *et al.* (2024) e Moreira *et al.* (2024).

O capítulo dialoga também com o marco teórico dos Dez Pilares das MAEAs, apresentado anteriormente no primeiro capítulo dessa obra, construído a partir de uma trajetória de pesquisa-ação realizada entre 2018

e 2025. Esse referencial sintetiza compromissos epistemológicos, ético-políticos e pedagógicos que orientam a prática educativa no campo da saúde e fundamentam a abordagem crítica aqui adotada.

Ao articular bases históricas, fundamentos críticos e estratégias pedagógicas, este capítulo busca oferecer um panorama consistente sobre o papel das metodologias ativas na formação em saúde, compreendendo-as como movimento formativo dinâmico e politicamente situado. A seguir, apresentamos seu desenvolvimento histórico, marcado por influências internacionais e latino-americanas que, ao longo de mais de um século, transformaram modos de ensinar, aprender e produzir cuidado.

2. Desenvolvimento das metodologias ativas na educação e na saúde

2.1. Das origens internacionais à consolidação político-pedagógica no Brasil

O movimento das MAEAs tem raízes nas transformações educacionais que ocorreram entre o final do século XIX e o século XX, em resposta às críticas aos modelos tradicionais e conteudistas de ensino. Internacionalmente, seus fundamentos dialogam com o pragmatismo de John Dewey (1859-1952), que defendia o *learning by doing*, ou “aprender fazendo”, como princípio de uma educação democrática, experiencial e reflexiva (Dewey, 1959). Essa perspectiva exerceu ampla influência nos Estados Unidos e na Europa, especialmente nas reformas progressistas do pós-guerra, que buscaram alinhar escola, sociedade e democracia.

Na segunda metade do século XX, metodologias como a Problem-Based Learning (PBL), criada na Universidade McMaster (Canadá) na década de 1960 e difundida amplamente na Europa e na América do Norte, consolidaram o paradigma da aprendizagem centrada no estudante e baseada

em problemas reais. As pedagogias críticas latino-americanas também desempenharam papel central nesse processo, especialmente os aportes de Paulo Freire (1996) e de Orlando Fals Borda (2014), que defenderam uma educação dialógica, participativa e comprometida com a transformação social.

No Brasil, o debate sobre metodologias ativas ganhou força a partir das décadas de 1980 e 1990, impulsionado pela pedagogia crítico-libertadora freiriana e pelas reformas curriculares na área da saúde, especialmente após a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) e após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), no início dos anos 2000. Desde então, políticas estruturantes como o Pró-Saúde, o PET-Saúde, o Programa Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS, 2004) e a atualização das DCNs da saúde ampliaram a integração ensino-serviço-comunidade e fortaleceram o uso de metodologias participativas e colaborativas como eixo da formação em saúde (Macedo *et al.*, 2025; Marques *et al.*, 2021; Paiva *et al.*, 2016; Roman *et al.*, 2017).

As MAEAs expandiram-se de modo expressivo nas universidades brasileiras e latino-americanas (Paiva *et al.*, 2016; Marques *et al.*, 2021), influenciadas pelos princípios construtivistas e sociointeracionistas, promovendo autonomia, protagonismo discente e aprendizagem significativa. Contudo, estudos recentes evidenciam que ainda persistem desafios estruturais e pedagógicos, como resistência docente, lacunas na formação pedagógica e insuficiência de apoio institucional, para consolidar as MAEAs como eixo formativo sustentável e transformador na educação superior (Gontijo; Finkler, 2025; Macedo *et al.*, 2025).

Compreender essa trajetória histórica nos permite reconhecer o movimento evolutivo das MAEAs, bem como situá-las na interação entre tradições pedagógicas críticas, políticas públicas de saúde e processos de mudança curricular. Essa base histórica sustenta a compreensão de seus fundamentos teóricos e político-pedagógicos.

2.2. Bases epistemológicas e articulação com o marco teórico das MAEAs

Como discutido no primeiro capítulo, as MAEAs emergem como resposta às transformações sociais, epistemológicas e pedagógicas da educação contemporânea, especialmente no campo da saúde, em que aprender implica envolvimento ativo, colaborativo e reflexivo. Nesta seção, retomam-se, de forma sintética, suas bases epistemológicas, evidenciando as conexões que estruturam o marco teórico das MAEAs. Esse movimento consolida a articulação entre o campo das ideias e as práticas formativas apresentadas nas seções seguintes.

Para sustentar essa articulação, é importante explicitar os sentidos com que utilizamos os termos técnica, tecnologia e recurso analógico, fundamentais para compreender o ecossistema integrado que constitui as MAEAs. Nessa perspectiva, técnica refere-se aos procedimentos e às operações que organizam uma ação educativa concreta; tecnologia, às mediações digitais ou materiais que ampliam ou transformam essa ação; e recurso analógico, aos elementos não digitais que valorizam a corporeidade, a criatividade e a aprendizagem situada. Esses componentes atuam complementarmente, configurando práticas pedagógicas vivas, sensíveis e dialógicas.

Contribuições construtivistas e sociointeracionistas

O construtivismo educacional fornece a sustentação epistemológica que explica a natureza ativa e situada das MAEAs. Fundamenta-se nas contribuições de Jean Piaget (1996; 2005), Lev Vygotsky (1978), John Dewey (1959), Jerome Bruner (1996), David Ausubel (1968) e Becker (1992), entre outros pensadores que compõem um campo teórico amplo e diversificado, ao compreender o conhecimento como um processo dinâmico, interativo e mediado pela experiência, pela linguagem e pela ação social. Esses referenciais,

aqui destacados por sua relevância e influência na educação contemporânea, ainda que não esgotem a pluralidade de abordagens construtivistas e sociointeracionistas, inspiram o princípio da aprendizagem significativa, segundo o qual novos saberes se constroem a partir dos conhecimentos prévios, mediante reflexão, investigação e colaboração.

Vertentes críticas e emancipadoras da educação

Em diálogo com essas bases, as pedagogias libertadoras e histórico-críticas, desenvolvidas por Paulo Freire (1987; 2000) e Dermeval Saviani (2019; 2021), ampliam o horizonte ético-político das MAEAs. Freire propõe uma educação dialógica e emancipadora, centrada na práxis, entendida como unidade entre ação e reflexão, pela qual o educando se torna sujeito de sua formação e agente de transformação social. Saviani, por sua vez, concebe a Pedagogia Histórico-Crítica como mediação entre teoria e prática, orientada para a compreensão das contradições sociais e para a superação das desigualdades, por meio do trabalho, da cultura e da crítica à neutralidade da educação. Ambas as perspectivas sustentam o caráter ético, político e transformador das MAEAs e reafirmam a centralidade da escola e da universidade como espaços de humanização e conscientização crítica.

Andragogia e aprendizagem ativa como referenciais complementares

Outro alicerce relevante é a Andragogia, reformulada por Knowles (1980), que enfatiza a aprendizagem de adultos a partir da valorização da experiência prévia, da motivação interna e da autorreflexão como forças motrizes do aprender significativo. Essa abordagem aproxima-se dos

princípios construtivistas e das metodologias participativas ao compreender o conhecimento como construção contextualizada e autônoma. De modo convergente, os estudos clássicos sobre active learning (aprendizagem ativa), de Bonwell e Eison (1991), reforçam a importância da participação, do engajamento e do pensamento crítico no desenvolvimento de competências reflexivas e na resolução de problemas complexos, elementos centrais das práticas formativas sustentadas pelas MAEAs.

Nesse sentido, as MAEAs ancoram-se em um corpo epistemológico plural, que integra as contribuições do Construtivismo, das pedagogias críticas e da Andragogia, reafirmando seu compromisso com uma formação emancipatória, colaborativa e socialmente comprometida. Esse conjunto de fundamentos reforça que aprender é um ato ético, político e transformador, no qual educador e educando constroem coletivamente novos significados e modos de intervir na realidade.

Compreender essas bases permite reconhecer a densidade crítica e a intencionalidade transformadora das MAEAs, e ainda propicia a evidência de que tais fundamentos nem sempre são plenamente incorporados nas práticas educacionais. É justamente essa tensão entre potencial formativo e limites de implementação que orienta a análise apresentada na seção seguinte.

3. Metodologias ativas: tensões, críticas e potencial transformador

Se, por um lado, as bases epistemológicas das MAEAs expressam um horizonte robusto de formação crítica, por outro, sua circulação na educação superior tem sido marcada por apropriações heterogêneas, algumas coerentes com esse horizonte, outras reduzidas a práticas descontextualizadas e tecnicistas. É nesse campo de disputas que se tornam mais visíveis seus principais limites e tensões.

Embora representem um avanço significativo nas práticas formativas, as MAEAs também se tornaram objeto de debates importantes no campo da educação, sobretudo entre pesquisadores vinculados às pedagogias histórico-crítica e libertadora. Tais análises não negam o valor das metodologias, mas problematizam o modo como têm sido apropriadas, especialmente quando aplicadas como técnicas neutras ou modismos pedagógicos, desvinculadas de seus fundamentos ético-políticos e epistemológicos.

Santiago e Netto (2023) e Uback *et al.* (2024) alertam que, quando utilizadas de forma instrumental e descontextualizada, as MAEAs perdem sua potência emancipadora, convertendo-se em dispositivos que reforçam lógicas pragmáticas e mercadológicas. Nesses casos, o protagonismo discente é substituído por simulações superficiais de participação, e o papel do educador se reduz à execução de tarefas padronizadas, esvaziadas de sentido crítico e social.

A distinção entre práticas ativas e transformadoras e usos instrumentalizados e tecnicistas foi sintetizada no Quadro 1, evidenciando suas diferenças quanto à base teórica, finalidade, papéis e impacto social:

Quadro 1. Diferenças entre Modelos Ativos Transformadores e Instrumentalizados

Dimensão	Modelos Ativos Transformadores	Modelos Ativos Instrumentalizados
Base teórica	Construtivismo, pedagogias críticas e histórico-críticas	Pragmatismo e tecnicismo
Finalidade	Emancipação e autonomia do sujeito	Adaptação às demandas do mercado
Papel do educador	Mediador crítico e reflexivo	Executor de tarefas e roteiros
Papel do estudante	Protagonista da aprendizagem	Participante passivo em atividades superficiais
Avaliação	Formativa, dialógica e processual	Quantitativa, pontual e classificatória
Impacto social	Formação ética e cidadã comprometida com o SUS	Formação técnica descontextualizada

Fonte: Autoras, 2026.

Superar essas distorções requer retomar as MAEAs em sua dimensão crítica e transformadora, resgatando o diálogo, a problematização e a práxis como eixos estruturantes da aprendizagem. Quando sustentadas em seus fundamentos construtivistas, libertadores e histórico-críticos, as MAEAs reafirmam sua função de formar sujeitos críticos, criativos e socialmente comprometidos, capazes de articular o conhecimento científico às realidades concretas do SUS e da sociedade. A crítica às apropriações superficiais, portanto, não visa negar as MAEAs, mas sim a sua despolitização, alertando-nos sobre a necessidade de recontextualizá-las no horizonte de uma educação emancipadora e humanizadora, coerente com os princípios da formação integral e ética no campo da saúde.

A análise das tensões e críticas às MAEAs evidencia que seu potencial transformador depende de uma compreensão situada, ética e politicamente comprometida com a própria educação, entendida como prática social, formativa e historicamente contextualizada. Se por um lado é necessário reconhecer os limites decorrentes de usos instrumentalizados e superficializados, por outro, torna-se fundamental reafirmar seu caráter político-pedagógico e sua vocação emancipadora.

Assim, as críticas direcionadas às MAEAs não se restringem ao nível metodológico, mas revelam disputas mais amplas sobre os sentidos da formação em saúde, seja para responder a lógicas gerencialistas e performativas, seja para um projeto formativo comprometido com o direito à saúde e com o fortalecimento do SUS. Essas tensões evidenciam que a potência transformadora das MAEAs depende das condições institucionais, dos projetos curriculares e das políticas públicas que orientam a educação em saúde no país. É nesse entrecruzamento entre crítica pedagógica e marcos institucionais que se insere a análise apresentada na seção seguinte.

4. Metodologias ativas no campo da saúde

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) das profissões da saúde e a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) constituem marcos centrais da formação profissional no Brasil, pois articulam concepções de currículo, trabalho, cuidado e aprendizagem ao longo da vida. Ao dialogarem diretamente com os princípios do SUS, esses documentos oferecem referências estruturantes para a adoção de MAEAs coerentes com uma formação crítica, interprofissional e socialmente comprometida. Compreender esse alinhamento é essencial para analisar como as metodologias ativas se inserem e podem se fortalecer no contexto das políticas públicas de saúde.

Como discutido anteriormente, as MAEAs vêm se consolidando como eixo organizador da formação em saúde. Sua articulação com as políticas educacionais e com as políticas de trabalho em saúde revela convergências importantes com os princípios das DCNs e da PNEPS (Brasil, 2018), ambas orientadas à formação ética, humanizada e socialmente comprometida (Gontijo; Carcereri; Finkler, 2026, no prelo).

Para compreender a profundidade desse diálogo, é importante considerar que o campo da saúde no Brasil reúne 14 profissões regulamentadas: assistente social, biólogo, biomédico, profissional de educação física, enfermeiro, farmacêutico, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, médico, médico-veterinário, nutricionista, odontólogo, psicólogo e terapeuta ocupacional (Conselho Nacional de Saúde, Res. CNS n. 287/1998; Brasil, 1998). Cada uma dessas áreas possui DCNs próprias, que estabelecem competências gerais e específicas para o exercício profissional, integrando cuidado integral, trabalho em equipe e responsabilidade ética, comunicativa e política com o SUS (Brasil, 1998).

Nesse diálogo entre DCNs e MAEAs, analisaram-se revisões de literatura referentes a quatro cursos amplamente documentados, Enfermagem, Medicina, Odontologia e Psicologia, por constituírem áreas em que o debate sobre metodologias ativas, integração ensino-serviço-comunidade e formação

interprofissional se encontra amplamente consolidado (Macedo *et al.*, 2025; Marques *et al.*, 2021; Paiva *et al.*, 2016; Roman *et al.*, 2017), além dos documentos relativos à revisão de suas respectivas DCNs.

As DCNs e a PNEPS compartilham fundamentos comuns, com suporte em processos educacionais construtivistas e ênfase nas MAEAs (Figura 1), como protagonismo discente, aprendizagem significativa, interdisciplinaridade e articulação ensino-serviço-comunidade, convergindo para um mesmo horizonte: a transformação das práticas formativas e assistenciais no SUS. Essa sinergia indica que as MAEAs não apenas dialogam com essas políticas, mas também operacionalizam seus princípios em experiências concretas de ensino-aprendizagem e de trabalho em saúde, fortalecendo a indissociabilidade entre formação, cuidado e participação social.

Figura 1. Fundamentos Convergentes DCNs e PNEPS, com suporte das MAEAs



Fonte: Autoras, 2026.

4.1. As metodologias ativas e as diretrizes curriculares nacionais

As DCNs instituídas para os cursos da área da saúde representam um marco no processo de mudança paradigmática, ao deslocar o foco do ensino transmissivo para práticas que valorizam a aprendizagem ativa, crítica e reflexiva. Tal movimento está intrinsecamente alinhado aos princípios das MAEAs, que defendem a autonomia do estudante, o trabalho em equipe e a integração entre teoria, prática e comunidade (Soriano *et al.*, 2015; Vieira; Sanches, 2024; Vieira-Santos, 2016; Menezes Júnior *et al.*, 2021).

Desde a primeira geração das DCNs (2001) até as revisões mais recentes, Enfermagem (2019), Psicologia (2022) e Odontologia (2021), observa-se um movimento contínuo de atualização em direção a currículos que valorizem competências éticas e sociais, favorecendo aprendizagens colaborativas e integradoras (Gontijo; Carcereri; Finkler, 2026, no prelo). Essas diretrizes reforçam que a formação técnica e científica deve ser indissociável da dimensão ético-política, reafirmando a universidade como espaço de produção de conhecimento comprometido com a transformação social. A efetivação desses princípios, contudo, requer formação docente crítica e coletiva, planejamento participativo e ambientes educacionais integradores, nos quais a práxis freiriana possa se realizar plenamente (Paiva *et al.*, 2016; Roman *et al.*, 2017; Marques *et al.*, 2021; Macedo *et al.*, 2025; Gontijo; Finkler, 2025).

4.2. As metodologias ativas e a política nacional de educação permanente em saúde

A Educação Permanente em Saúde (EPS), instituída pela Portaria GM/MS n. 198/2004 e regulamentada pela Portaria n. 1.996/2007 (Brasil, 2018),

propõe que o aprendizado ocorra no e pelo trabalho, a partir das necessidades locais e dos desafios reais vivenciados pelos profissionais do SUS (Brasil, 2004). Essa diretriz converge diretamente com as MAEAs, que priorizam o trabalho colaborativo, a problematização e a reflexão crítica sobre a prática como caminhos para a aprendizagem significativa (Freire, 1987; Saviani, 2011).

Metodologias como a Problemática Freiriana, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), as Rodas de Conversa, as Simulações e os Projetos Integradores são amplamente utilizadas nas ações de Educação Permanente em Saúde (EPS), favorecendo a investigação dos problemas do cotidiano como ponto de partida para a construção do conhecimento e para a transformação das práticas de saúde.

Ao articular ensino, serviço e comunidade, a EPS afirma-se como espaço de aprendizagem multiprofissional e situada, onde trabalhadores e estudantes produzem conhecimento a partir da realidade, fortalecendo a autonomia, a corresponsabilidade e o compromisso ético-político. A integração entre MAEAs e PNEPS sustenta, assim, o tripé ensino-serviço-comunidade, buscando promover práticas educativas contextualizadas, solidárias e emancipatórias, orientadas pela reflexão crítica e pela melhoria contínua do cuidado (Gontijo, 2026, no prelo).

A análise das DCNs e da PNEPS demonstra que as MAEAs não apenas dialogam com essas políticas, mas constituem sua expressão metodológica e ética, traduzindo princípios como integralidade, trabalho em equipe, aprendizagem significativa, corresponsabilidade e prática reflexiva. Nesse sentido, as MAEAs emergem como um marco pedagógico capaz de articular formação técnica, humana e política, coerente com os valores do SUS e com o desenvolvimento de profissionais críticos, sensíveis e comprometidos com o cuidado integral.

Essa base teórico-política permite avançarmos na direção das estratégias pedagógicas e didáticas que sustentam a aprendizagem ativa. Assim, passamos da compreensão das políticas e dos marcos formativos para a análise das práticas concretas que tornam as MAEAs vivas no cotidiano educacional.

5. Estratégias pedagógicas e didáticas mais utilizadas na aprendizagem ativa

Esta seção foi elaborada com base em quatro revisões de literatura, integrativa, sistemática e narrativa, que investigaram o uso das MAEAs no ensino superior em saúde (Macedo *et al.*, 2025; Marques *et al.*, 2021; Paiva *et al.*, 2016; Roman *et al.*, 2017). O objetivo foi identificar e sintetizar as estratégias mais recorrentes, compreendendo como se configuram em diferentes contextos formativos e quais princípios teórico-pedagógicos as sustentam.

As estratégias pedagógicas representam a dimensão prática das MAEAs, onde os seus fundamentos se materializam em ações formativas concretas. Embora a literatura aponte cerca de 22 modalidades de metodologias ativas, sete se destacam por sua consolidação, recorrência e coerência com os princípios críticos e emancipadores das MAEAs (Figura 1), a saber:

Figura 1. Sete estratégias pedagógicas amplamente consolidadas no conjunto das MAEAs



Fonte: Autoras, 2026.

1. ***Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) (Problem-Based Learning, PBL)***: fundamentada na resolução colaborativa de problemas contextualizados, a ABP foi consolidada na Universidade McMaster, no Canadá, na década de 1960, com o objetivo de estimular o raciocínio crítico e a autonomia dos estudantes. Sua estrutura em etapas, leitura, levantamento de hipóteses, teorização e síntese, integra teoria e prática para promover a aprendizagem significativa. Evidências apontam ganhos em competências cognitivas, éticas e comunicativas, fortalecendo a formação crítica e humanizada (Macedo *et al.*, 2025; Mesquita *et al.*, 2016; Souza; Dourado, 2015).
2. ***Metodologia da Problematização (Arco de Maguerez)***: inspirada na Pedagogia Freiriana, articula teoria e prática por meio de cinco etapas, observação da realidade, pontos-chave, teorização, hipóteses e aplicação. Estimula a práxis transformadora e o compromisso ético-social, formando sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade (Roman *et al.*, 2017).
3. ***Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj)***: articula saberes e áreas de conhecimento para a solução criativa de problemas complexos, mobilizando competências colaborativas e tecnológicas. Promove engajamento discente e integração entre ensino, pesquisa e extensão, especialmente quando associada a tecnologias digitais (Silva *et al.*, 2015; Marques *et al.*, 2021; Macedo *et al.*, 2025).
4. ***Portfólios Reflexivos***: instrumentos de avaliação formativa e autorregulação, os portfólios estimulam o pensamento crítico e a autonomia por meio da reflexão sobre a trajetória formativa. Na formação em saúde, assumem formatos escritos, visuais ou audiovisuais, fortalecendo o vínculo entre experiência, teoria e prática (Roman *et al.*, 2017; Macedo *et al.*, 2025).

5. **Simulações e Jogos Educativos:** promovem aprendizagem experiencial e colaborativa, favorecendo raciocínio clínico, empatia e tomada de decisão. Destacam-se pela integração multiprofissional e pelo *feedback* (retorno) formativo¹¹, contribuindo para o desenvolvimento de competências clínicas e comunicativas (Marques *et al.*, 2021; Macedo *et al.*, 2025).
6. **Dramatizações Pedagógicas:** baseadas em abordagens teatrais e expressivas, integram corpo, emoção e linguagem à construção do conhecimento. Estimulam empatia, escuta sensível e reflexão ética, permitindo ao estudante recriar situações reais ou simbólicas e desenvolver consciência crítica (Pedrosa *et al.*, 2011; Macedo *et al.*, 2025).
7. **Rodas de Conversa e Grupos Reflexivos:** configuram espaços de diálogo horizontal, partilha e cooperação, fortalecendo o pensamento crítico e a comunicação empática. São amplamente utilizados para o desenvolvimento ético, da interprofissionalidade e da corresponsabilidade (Carraro *et al.*, 2011; Marin *et al.*, 2010; Roman *et al.*, 2017).

As sete metodologias convergem na formação integral do estudante, centrada na autonomia, na aprendizagem significativa e na práxis transformadora.

No Quadro 2, a seguir, apresenta-se uma síntese dos princípios formativos e exemplos de aplicação dessas estratégias no ensino superior em saúde, conforme as revisões integrativas, narrativas e sistemáticas analisadas.

¹¹ A expressão “retorno formativo” será utilizada em substituição ao termo *feedback*, com o intuito de evitar distanciamentos semânticos e enfatizar seu caráter dialógico e contínuo de orientação à aprendizagem e à autorregulação. Essa concepção aproxima-se da avaliação mediadora (Hoffmann, 2018) e da ideia de retroalimentação crítica voltada à autonomia discente (Nicol; Macfarlane-Dick, 2006).

Quadro 2. Síntese das estratégias pedagógicas e didáticas mais utilizadas nas MAEAs no ensino superior em saúde

Metodologia	Princípios educativos	Exemplos de aplicação
Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)	Centrada no estudante; aprendizagem significativa; integração teoria-prática; resolução colaborativa de problemas contextualizados.	Tutorias e pequenos grupos analisam casos clínicos simulados; etapas de leitura, levantamento de hipóteses, teorização e síntese coletiva.
Metodologia da Problematização (Arco de Maguerez)	Concepção freiriana; reflexão crítica da realidade; articulação entre teoria e prática; práxis transformadora.	Estudantes analisam situações assistenciais reais, identificam pontos-chave e propõem intervenções.
Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj)	Interdisciplinaridade; autonomia; produção coletiva de soluções; uso de tecnologias digitais.	Desenvolvimento de projetos integradores sobre temas de saúde coletiva, com uso de plataformas digitais e socialização de resultados.
Portfólios Reflexivos	Avaliação formativa e processual; autorregulação; reflexão crítica e autoavaliação.	Produção de diários reflexivos e registros visuais sobre experiências clínicas e extensionistas.
Simulações e Jogos Educativos	Aprendizagem experiencial; integração multiprofissional; raciocínio clínico; retorno formativo.	Simulações realísticas de atendimento, jogos digitais e role-playing em contextos de urgência e atenção primária.
Dramatizações Pedagógicas	Expressão corporal; empatia; comunicação dialógica; sensibilização ética.	Encenações de situações de cuidado, acolhimento e conflito ético-profissional.
Rodas de Conversa e Grupos Reflexivos	Diálogo horizontal; cooperação; partilha de experiências; aprendizagem interprofissional.	Rodas de discussão sobre temas de ética, saúde mental, interprofissionalidade e cuidado no trabalho em saúde.

Fonte: Autoras, com base em Macedo *et al.*, 2025; Mesquita *et al.*, 2016; Souza e Dourado, 2015; Roman *et al.*, 2017; Silva *et al.*, 2015; Marques *et al.*, 2021; Pedrosa *et al.*, 2011; Carraro *et al.*, 2011; Marin *et al.*, 2010

Estas estratégias evidenciam a diversidade das MAEAs na formação em saúde, revelando princípios comuns de autonomia, integralidade, reflexão crítica e integração teoria e prática. Esse panorama oferece uma base sólida para compreender como diferentes abordagens podem se articular para promover aprendizagens significativas e transformadoras. No entanto, é na

práxis cotidiana, na experiência concreta dos cursos, nas dinâmicas de sala de aula, nos encontros presenciais e na interação viva com estudantes, que essas metodologias ganham novas configurações, nuances e sentidos. Assim, o próximo capítulo desta obra busca mostrar como a teoria ganha corpo no fazer pedagógico, como se reconfigura diante dos contextos reais de formação e como produz práticas educativas inovadoras, sensíveis e profundamente alinhadas ao SUS.

6. Considerações finais

As metodologias ativas, muitas vezes tratadas de forma reducionista como um conjunto de técnicas didáticas, revelam-se, à luz deste capítulo, como parte de um movimento histórico, epistemológico e político mais amplo. Sua emergência na educação e posterior incorporação na formação em saúde não se explicam por modismos pedagógicos, mas por disputas envolvendo projetos de sociedade, de cuidado e de conhecimento. Ao revisitar essa trajetória e explicitar seus fundamentos, torna-se evidente que as MAEAs só fazem sentido quando articuladas a princípios como diálogo, problematização, autonomia intelectual, compromisso social e defesa do SUS.

A análise evidencia que, embora amplamente difundidas, as metodologias ativas seguem vulneráveis à captura tecnicista, à mercantilização e às apropriações despolitizadas. Esse risco reforça a necessidade de compreendê-las não como ferramentas neutras, mas como práticas situadas, que carregam intencionalidades pedagógicas e ético-políticas. É justamente esse entendimento que aproxima as metodologias ativas das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, ambas comprometidas com a formação de profissionais capazes de atuar de forma integrada, colaborativa e orientada às necessidades da população.

Ao mapear diferentes estratégias pedagógicas, buscou-se demonstrar que a adoção das MAEAs implica escolhas educacionais complexas: não basta reorganizar aulas ou incorporar novos dispositivos; é preciso transformar modos de ensinar, aprender, avaliar e se relacionar. A centralidade da experiência, do trabalho em equipe, da ação-reflexão e do protagonismo discente exige processos formativos que considerem as condições institucionais, o trabalho coletivo docente e a indissociabilidade entre teoria e prática.

Em síntese, as metodologias ativas na formação em saúde constituem menos um conjunto de técnicas e mais um horizonte pedagógico comprometido com a democracia, com a produção compartilhada do conhecimento e com a defesa da vida e do cuidado. Reconhecer seus fundamentos, limites e potencialidades é passo essencial para que contribuam, de fato, para a consolidação de práticas educativas coerentes com os princípios do SUS e com a construção de uma formação crítica, solidária e socialmente situada. Portanto, compreender e praticar MAEAs significa disputar sentidos de formação em saúde, reafirmando que ensinar e aprender são sempre atos éticos, políticos e coletivos.

Referências

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology**: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

BECKER, F. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.

BONWELL, C. C.; EISON, J. A. **Active learning: creating excitement in the classroom**. Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development, 1991. (ASHE-ERIC Higher Education Report, n. 1).

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 287, de 8 de outubro de 1998. Define categorias profissionais de saúde. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 out. 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento**. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

BRUNER, J. S. **The culture of education**. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

CARRARO, T. E. *et al.* Rodas de conversa como estratégia de aprendizagem significativa na saúde. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 20, n. 1, p. 45-54, 2011.

CONFÚCIO. **Analectos de Confúcio** (Lún Yǔ). [S.l.: s.n.], [s.d.].

CUNHA, M. B. da *et al.* Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e39442, 2024.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução de G. Rangel e A. Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

FALS BORDA, O. **La investigación-acción en convergencia con la educación popular**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2014.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

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

GONTIJO, L. P. T. **Educação em saúde com ênfase nas metodologias ativas de ensino-aprendizagem**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2026. Material didático do Curso de Especialização em Gestão em Saúde Coletiva. No prelo.

GONTIJO, L. P. T. *et al.* Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais da Odontologia à luz das metodologias ativas: uma transformação em curso? **Brazilian Journal of Dental Education**, 2026. No prelo.

GONTIJO, L. P. T.; FINKLER, M. Preparando educadores na saúde: o papel das metodologias ativas de ensino-aprendizagem e da educação interprofissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 20, e20284, 2025.

KNOWLES, M. S. **The adult learner: a neglected species**. Houston: Gulf Publishing Company, 1980.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

MACEDO, R. C. de *et al.* Reflexões e desafios acerca da aplicação das metodologias ativas nos cursos de graduação da área da saúde: revisão integrativa. **Revista Aracê**, v. 7, n. 10, p. e8665, 2025.

MARIN, M. J. S. *et al.* Grupos reflexivos na formação em saúde: potencialidades pedagógicas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 44, n. 4, p. 945-952, 2010.

MARQUES, R. A.; SILVA, J. R.; SOUZA, L. M. O uso de metodologias ativas para inovação no

ensino. **Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 35, p. 90-102, 2021.

MENEZES JUNIOR, A. da S.; COSTA, A. F. de O.; ARRUDA, M. Educação médica e as diretrizes curriculares nacionais: realidade ou utopia: revisão sistemática literária. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 5, p. 50464-50477, 2021.

MESQUITA, S. K. C. *et al.* Aprendizagem baseada em problemas e a formação crítica do estudante em saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 40, n. 1, p. 69-76, 2016.

MOREIRA, M. de A. L. *et al.* Metodologias ativas na educação: desafios e oportunidades para o docente na transformação do ensino. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 10, p. 1-12, 2024.

PAIVA, M. R. F. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE: Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, p. 108-116, 2016.

PEDROSA, I. L. *et al.* Dramatizações como ferramenta pedagógica na formação em saúde. **Revista Ciência & Saúde**, v. 4, n. 2, p. 55-62, 2011.

PIAGET, J. **As formas elementares da dialética**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

ROMAN, C. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: revisão narrativa. **Clinical and Biomedical Research**, v. 37, n. 4, p. 1-10, 2017.

SANTIAGO, N. V.; NETTO, N. B. As metodologias ativas na formação do profissional da saúde: uma crítica à luz do materialismo histórico-dialético. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 15, n. 1, p. 227-254, 2023.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica na atualidade. **Cadernos de História da Educação**, v. 16, n. 2, p. 4-12, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SILVA, J. A. M. da *et al.* Educação interprofissional e prática colaborativa na Atenção Primária à Saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 49, supl. 2, p. 16-24, 2015.

SORIANO, E. C. I. *et al.* Os cursos de enfermagem frente às diretrizes curriculares nacionais: revisão integrativa. **Revista de Enfermagem UFPE On Line**, v. 9, supl. 3, p. 7702-7709, 2015.

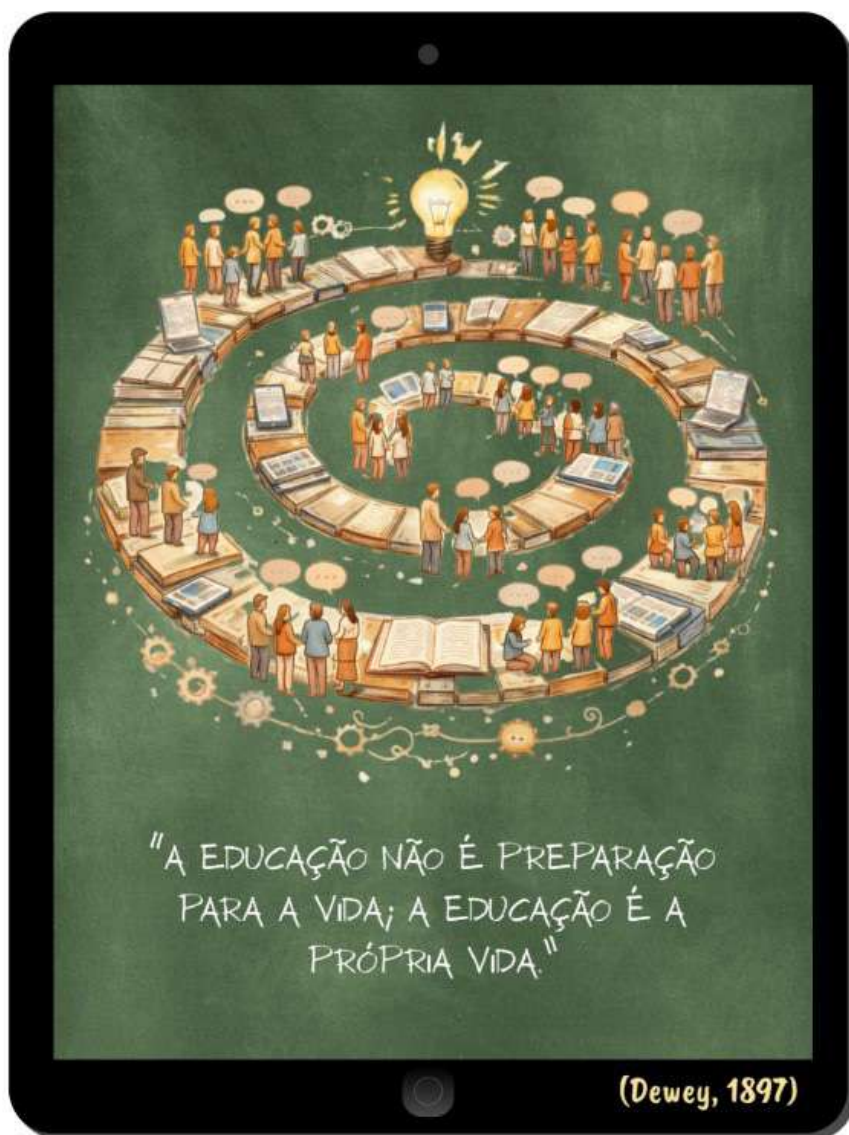
SOUZA, S. C.; DOURADO, L. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **HOLOS**, v. 31, n. 5, p. 182-200, 2015. DOI: 10.15628/holos.2015.2880.

UBACK, L. *et al.* Crítica ao currículo baseado em competências para Medicina de Família e Comunidade desde a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 16, n. 3, p. 442-460, 2024.

VIEIRA, L.; SANCHES, L. da C. A influência dos movimentos sociais nas diretrizes curriculares nacionais de medicina no Brasil (2001 e 2014): uma revisão de escopo. **Cadernos da FUCAMP**, v. 30, p. 80-97, 2024.

VIEIRA-SANTOS, J. Impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais na Formação em Psicologia: revisão de literatura. **Psicologia: Ensino & Formação**, v. 7, n. 2, p. 34-52, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.



Fonte: Gontijo (2026). Elaboração própria com uso do Canva.

DEWEY, J. My Pedagogic Creed. *The School Journal*, v. 54, n. 3, p. 77-80, 1897.

Capítulo 3

Arranjos metodológicos autorais: integração criativa de técnicas e tecnologias digitais e analógicas na formação em saúde

Liliane Parreira Tannus Gontijo¹²
Mirelle Finkler¹³

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.”

(Freire, 1987, p. 78)

1. Arranjos metodológicos autorais: gênese, sentidos e coerência teórico-pedagógica

Neste capítulo, apresentamos o marco teórico-metodológico que orienta a análise dos Arranjos Metodológicos Autorais¹⁴ (AMAs), desenvolvidos no âmbito de pesquisas-ação realizadas no Programa de Pós-graduação em Saúde

¹² Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia (MG), Brasil. Professora titular da Área de Saúde Coletiva do Curso de Odontologia. Pós-Doutora (UFSC), doutora em Saúde Pública (EERP/USP). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-57621591>. E-mail: lilianeg@ufu.br

¹³ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC), Brasil. Professora associada do Departamento de Odontologia e do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva. Doutora em Odontologia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5764-9183> E-mail: mirelle.finkler@ufsc.br

¹⁴ Utilizamos o termo Arranjos Metodológicos Autorais (AMAs) para designar as diferentes composições pedagógicas desenvolvidas no âmbito das pesquisas-ação, reconhecendo seu caráter plural, contextual e não prescritivo.

Coletiva da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGSC/UFSC). Esses arranjos resultam de dois estágios pós-doutorais realizados pela primeira autora (2018-2020; 2024-2025), voltados à investigação, à experimentação e à sistematização de práticas pedagógicas inovadoras na formação em saúde, com a participação colaborativa da segunda autora como supervisora no segundo estágio, em um processo dialógico de coprodução teórico-metodológica¹⁵.

Compreendemos os AMAs como composições práticas que emergem da articulação intencional entre mediações docentes, participação discente, recursos digitais e analógicos e escolhas pedagógicas situadas, ancoradas em uma concepção crítica, problematizadora e comprometida com o cuidado. Esses arranjos materializam, no cotidiano formativo, os fundamentos epistemológicos discutidos nos capítulos anteriores e expressam modos singulares de integrar técnicas e tecnologias, recursos analógicos e digitais em experiências educativas coerentes e contextualizadas.

Os AMAs se inscrevem no campo das Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEAs), compreendidas como abordagens pedagógicas que deslocam o foco do ensino transmissivo para processos participativos, dialógicos e problematizadores, nos quais o estudante assume papel protagonista na construção do conhecimento, mediado por intencionalidade docente e compromisso ético com o contexto social e o cuidado. As MAEAs, tal como discutidas nesta obra, organizam-se a partir de um marco teórico-conceitual denominado Dez Pilares das MAEAs, que sintetiza fundamentos epistemológicos, pedagógicos e ético-políticos, como contexto e diversidade, conhecimento prévio, protagonismo discente, interação e comunidade de aprendizagem, competências socioemocionais e ética do cuidado, investigação

15 As pesquisas-ação que fundamentam este capítulo foram aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no período de 2018-2020, sob o CAAE n. 82990718.0.0000.0121 (Parecer n. 2.651.306), e no período de 2024-2025, sob o CAAE n. 76236723.0.0000.0121 (Parecer n. 6.698.568).

A participação de estudantes, docentes, profissionais e demais envolvidos ocorreu mediante consentimento livre e esclarecido, formalizado por meio de formulário eletrônico, em razão da realização remota do processo de consentimento. O uso de imagens, fotografias e vídeos para fins acadêmicos, científicos e educativos foi expressamente autorizado pelos participantes no mesmo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados textuais, analíticos e interpretativos foram tratados de forma ética e confidencial, com garantia de anonimato nominal e proteção das informações pessoais, respeitando-se integralmente os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, ressaltados os casos de uso de imagem devidamente consentidos.

e desafio, integração teoria-prática, ecossistema de tecnologias, reflexão crítica e avaliação formativa. Esses pilares funcionam como eixo estruturante e como critério de coerência para a análise das AMAs, permitindo compreender como as composições autorais aqui apresentadas materializam, concretamente e contextualizada, os princípios das metodologias ativas na formação em saúde.

Nos tópicos seguintes, descrevemos e analisamos os AMAs produzidos ao longo dessa trajetória, examinando suas configurações, seus efeitos nos processos formativos e o papel da mediação docente como eixo estruturante dessas práticas. Ao fazê-lo, o capítulo dialoga diretamente com os fundamentos apresentados nos Capítulos 1 e 2, e aprofunda a compreensão de como os AMAs se afirmam como dispositivos pedagógicos autorais, criativos e ético-politicamente orientados no campo da educação na saúde.

2. Da prática à reflexão crítica: a mediação docente como eixo ético-pedagógico

Sendo os AMAs compreendidos como composições intencionais que articulam fundamentos teóricos, recursos e relações pedagógicas, torna-se necessário aprofundar o papel da mediação docente na sustentação desses processos. É na ação mediadora do docente que os AMAs ganham coerência ética, densidade formativa e sentido político, deixando de ser apenas combinações técnicas para se afirmarem como práticas educativas ético-políticas.

A potência das MAEAs depende fundamentalmente da mediação docente crítica e de sua intencionalidade formativa. Quando integradas de forma contextualizada e eticamente comprometida, essas metodologias favorecem aprendizagens significativas, fortalecem a autonomia e ampliam o protagonismo dos educandos. Nesse sentido, a mediação docente opera como elemento articulador entre intenção pedagógica e ação concreta, permitindo

distinguir práticas efetivamente alinhadas às MAEAs de usos meramente instrumentais ou prescritivos.

O material apresentado na Figura 2, em formato videoscribe¹⁶, sistematiza esse debate ao analisar a coerência entre discurso e prática pedagógica, dialogando diretamente com os pilares da Reflexão Crítica, da Interação e Comunidade de Aprendizagem e da Avaliação Formativa, apresentados no Capítulo 1.

Figura 2. Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: entre o discurso e a prática



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OL8NGtgFAAs>

Fonte: Gontijo, 2022.

Ao longo das pesquisas-ação que fundamentam este capítulo, experimentamos metodologias ativas de maneira integrada e contextualizada, compondo arranjos pedagógicos que materializam os Dez Pilares das MAEAs como eixo estruturante da formação e como dispositivos dinamizadores em diferentes unidades temáticas. Esses arranjos favorecem a articulação entre teoria e prática e afirmam a ética do cuidado como princípio orientador dos processos formativos.

Embora as estratégias mobilizadas, como Espiral Construtivista, Sala de Aula Invertida, Disparadores de Aprendizagem, Viagens Educacionais, Mapas Conceituais, Comunidades de Aprendizagem e outras práticas,

¹⁶ Videoscribe é um recurso digital de produção audiovisual baseado na técnica de whiteboard animation, no qual elementos gráficos são desenhados gradualmente na tela, acompanhados de narração e trilha sonora, favorecendo sínteses conceituais e apresentação visual de ideias complexas. Utiliza interface intuitiva que permite combinar texto, imagens e movimentos para fins educacionais e comunicacionais (Sparkol, 2012).

sejam amplamente documentadas na literatura, o caráter autoral dos AMAs reside na forma singular como essas estratégias são combinadas, adaptadas e ressignificadas em cada contexto formativo. Não são as técnicas, em si, que definem a autoria, mas o modo como se articulam em práticas contextualizadas, dialógicas e colaborativas, construídas ao longo de pesquisas-ação em cursos, disciplinas e formações em serviço.

3. Arranjos metodológicos das pesquisas-ação: validação prática dos dez pilares das MAEAs

Se, na seção anterior, a mediação docente foi compreendida como eixo ético-pedagógico dos AMAs, nesta seção avançamos para a análise de como essa mediação se concretiza em práticas pedagógicas específicas. Os AMAs aqui apresentados materializam, no cotidiano formativo, a articulação entre intencionalidade pedagógica, escolhas metodológicas e contextos de aprendizagem, funcionando como dispositivos de validação prática dos Dez Pilares das MAEAs.

Nesta seção, apresentamos experiências concretas desenvolvidas ao longo das pesquisas-ação realizadas em disciplinas de graduação, pós-graduação e formações em serviço no campo da saúde coletiva. Essas experiências constituem um conjunto de AMAs que operam como verdadeiros campos de prova dos Dez Pilares das Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem, evidenciando sua aplicabilidade, coerência interna e potência formativa.

Os arranjos são organizados a partir de cinco funções pedagógicas: comunicação e gestão da aprendizagem; interatividade e colaboração digital; expressão analógica e produção manual; reflexão crítica e aprofundamento; e disparadores do processo de aprendizagem, que orientaram a seleção e a articulação intencional de estratégias, recursos e tecnologias nos diferentes contextos formativos.

A diversidade de recursos pedagógicos mobilizados teve como finalidade integrar múltiplas linguagens, favorecer a participação ativa dos educandos e sustentar processos de aprendizagem situados, críticos e dialógicos. Mais do que a adoção isolada de técnicas, o que se evidencia é a intencionalidade formativa que orienta essas escolhas e como os recursos são combinados em composições autorais coerentes com as demandas dos sujeitos e dos territórios.

A síntese dessas composições é apresentada no Quadro 1, que sistematiza as categorias funcionais, os principais recursos utilizados e suas funções pedagógicas, bem como evidências de sua aplicação ao longo das pesquisas-ação.

Quadro 1. Categorias funcionais das composições metodológicas autorais e exemplos de estratégias ativas aplicadas

Categoria funcional	Estratégias metodológicas / recursos ativos	Funções pedagógicas e evidências de aplicação nas Pesquisas-Ação
1. Comunicação e gestão da aprendizagem	• Comunicação por WhatsApp® • E-mail institucional • Moodle® (portfólios, repositórios) • Consignas estruturadas com QR Codes • Comunidades de aprendizagem e pactos éticos • Minilousas para sínteses imediatas • Lanche compartilhado	• Organização do percurso formativo • Acompanhamento contínuo e devolutivas rápidas • Pactuação de convivência e corresponsabilidade • Produção de sínteses colaborativas • Abertura e fechamento de jornadas formativas
2. Interatividade e colaboração digital	• Padlet® (murais e nuvens de palavras) • Mentimeter® (sondagens e mapas coletivos) • Kahoot® (diagnóstico de conhecimento) • Podcasts educativos • Estações de aprendizagem com recursos digitais	• Autoria coletiva em ambiente digital • Levantamento de conhecimento prévio • Interação em tempo real • Horizontalização da participação • Integração de tecnologias ao processo de aprender

3. Expressão analógica e produção manual	• Mapas conceituais (versão analógica) • Painéis temáticos e colagens • Obras artísticas (desenho, fotografia, poesia) • Minilousas • Materiais analógicos A3/A4 • Estações de aprendizagem com recursos analógicos	• Corporeidade e expressão estética • Raciocínio visual e espacial • Construção coletiva e sensível de conceitos • Produção material do pensamento
4. Reflexão crítica, aprofundamento e valorização do conhecimento prévio	• Espiral construtivista • Sala de aula invertida • Mapas conceituais (versão digital e analógica) • Análise de obras de arte • Estações de aprendizagem (ênfase analítica) • Dramatizações e role-play • Técnica do objeto	• Ciclos sucessivos de reflexão-ação-reflexão (Espiral Construtivista) • Estudo prévio + aprofundamento crítico em aula (Sala Invertida) • Organização cognitiva e reconstrução conceitual (mapas conceituais) • Análise crítica de casos, situações-problema e práticas de saúde • Integração teoria-experiência-contexto • Potencialização da autonomia e metacognição
5. Disparadores de aprendizagem	• Narrativas e histórias de vida • Curtas e longas-metragens • Documentários • Viagens educacionais (curtas, longas, videodocumentários) • Visitas técnicas • Situações-problema • Legislações, artigos e entrevistas	• Disparo cognitivo e emocional inicial • Ampliação de repertório cultural e sensorial • Provocação de perguntas e tensões produtivas • Entrada potente para aprofundamentos críticos • Conexão entre experiência, território e práticas do SUS

Fonte: Autoras, 2026.

Nos subitens a seguir, cada categoria é aprofundada, com a descrição de recursos, exemplos de aplicação e indicação de QR codes e links que ampliam a experiência formativa do leitor. Essa organização permite compreender a lógica pedagógica que sustenta os AMAs e a diversidade metodológica acionada na construção de processos de ensinar e aprender comprometidos com a formação crítica e o cuidado em saúde.

3.1. Comunicação e gestão da aprendizagem

A comunicação e a gestão da aprendizagem constituem dimensões estruturantes das MAEAs, pois sustentam o fluxo organizativo, a clareza das orientações pedagógicas e a mediação contínua entre docentes e educandos. No âmbito dos AMAs, essa categoria reúne recursos, ferramentas e práticas que asseguram não apenas a circulação de informações, mas também a construção colaborativa de sentidos, o acompanhamento processual das atividades e a consolidação das comunidades de aprendizagem ao longo do percurso formativo.

A função pedagógica desses dispositivos é promover um fluxo comunicativo ágil, acolhedor e intencional, favorecendo o alinhamento entre expectativas, tarefas e objetivos formativos. Quando articulados coerentemente, esses recursos ampliam o engajamento, fortalecem a autonomia discente e criam condições para aprendizagens situadas, dialógicas e autorais, ancoradas na corresponsabilidade e na ética do cuidado.

Os principais dispositivos mobilizados nessa categoria foram:

WhatsApp: aplicativo de mensagens instantâneas utilizado para comunicação rápida, afetiva e responsiva. Permitiu o envio de lembretes, avisos, áudios explicativos e devolutivas individuais ou coletivas, fortalecendo o vínculo pedagógico e a proximidade entre os participantes.

E-mail institucional: canal de comunicação formal destinado ao compartilhamento de documentos extensos, orientações detalhadas, devolutivas processuais e registros oficiais, garantindo organização, rastreabilidade e memória do processo formativo.

Moodle: ambiente virtual de aprendizagem utilizado como espaço estruturado de apoio, reunindo materiais de leitura, links, vídeos, consignas, atividades e portfólios reflexivos. Sua função central foi possibilitar o registro contínuo do percurso formativo, favorecendo a organização, o acompanhamento docente e a sistematização das aprendizagens.

Consignas pedagógicas: recurso central nas MAEAs, composto por textos

claros e orientadores que articulam imagens, vídeos, links e QR codes. As consignas estabelecem diretrizes para atividades preparatórias, exercícios reflexivos, tarefas em grupo e desafios investigativos, garantindo unidade ao processo formativo, contextualização dos objetivos e parâmetros precisos para a ação pedagógica.

Minilousa branca individual: utilizada com pincéis e apagadores como alternativa sustentável às tarjetas em papel. Esse recurso foi empregado para o registro imediato de percepções, emoções, sentimentos e sínteses conceituais, expressos por meio de palavras, desenhos ou esquemas relacionados aos temas trabalhados (Figura 1).

Figura 1. Minilousa branca individual



Fonte: Autoras, 2026.

Lanche compartilhado: estratégia afetiva e integradora que consiste em uma pausa de socialização entre educadores e educandos, organizada coletivamente pela comunidade de aprendizagem. Denominado “Cafeto” pela justaposição entre Café e Afeto, esse momento extrapola a partilha de alimentos ao constituir um espaço informal de diálogo, escuta e fortalecimento

de vínculos. Cada edição é ambientada com um tema articulado ao conteúdo do curso ou a acontecimentos relevantes do contexto social, configurando-se como recurso pedagógico-cultural que integra convivialidade, criticidade e afetividade ao processo formativo (Figuras 3 e 4).

Figuras 3 e 4. Lanche Compartilhado – “Cafeto Decolonial”



Fonte: Autoras, 2026.

Comunidades de aprendizagem e pactos éticos de convivência: organizadas como microcoletivos colaborativos, as comunidades de aprendizagem constituem espaços éticos, dialogados e sensíveis à diversidade, conforme proposto por Gabassa (2009). No início do percurso formativo, os grupos constroem vinhetas de identidade, pactos éticos e microcontratos de convivência, que orientam a trajetória coletiva, fortalecem vínculos e sustentam a corresponsabilidade pedagógica. Os **pactos pedagógicos de convivência**, também denominados microcontratos éticos, são acordos construídos coletivamente entre educadores e educandos, orientados à criação de um clima relacional pautado no respeito, na escuta qualificada e na participação democrática. Esses dispositivos superam a lógica normativa ou punitiva e afirmam-se como instrumentos formativos que promovem autorregulação, empatia e negociação ética de conflitos. Conforme destacam Gallardo-Cerón *et al.* (2019), pactos dessa natureza funcionam como

espaços integradores de conciliação, nos quais os sujeitos refletem sobre suas ações, constroem normas de forma compartilhada e fortalecem uma cultura de paz baseada na inclusão e na gestão responsável das emoções.

Esse conjunto de práticas materializa, integradamente, os Pilares das MAEAs relacionados à interação e comunidade de aprendizagem, às competências socioemocionais, à ética do cuidado e à avaliação formativa, evidenciando como as dimensões comunicativas e relacionais operam como substrato ético-político da formação em saúde.

Para ilustrar essas experiências, a Figura 5 apresenta um QR Code/ link com acesso às vinhetas produzidas pelos grupos, aos pactos éticos, aos microcontratos e aos registros das minilousas, permitindo ao leitor visualizar essas construções pedagógicas.

Figura 5. Recursos e estratégias pedagógicas



Os links estão disponíveis em:

1. Identificação das CAs

Disponível em: <https://www.dropbox.com/scl/fi/khwgzsgrlsfbts3oxskujc/Identificacao-CAs.pptx?rlkey=l1a73rz0vn260exspn7bw6ul0&st=npafhaij&dl=0>

2. Vinheta 1 – perfil identitário CA

Disponível em:

<https://www.dropbox.com/scl/fi/e99961fel11f38oi28xyb/Vinheta-Re-construir.mp4?rlkey=b7x3y9hfe8kfw80kqqmb5c07t&dl=0>

3. Vinheta 2 – perfil identitário CA

Disponível em: <https://www.dropbox.com/scl/fi/bjm3hrh439hieagbbdji/Vinheta-2.mp4?rlkey=p0zy22qdr2t6j4u4rao83v6e4&dl=0>

4. Pactos de Convivência e microcontratos éticos

<https://www.dropbox.com/scl/fi/xfirlfskko8zlgw0drlae/Pacto-de-Convivencia-Educacional.mp4?rlkey=d4qqkur0zu4qkth2hejql97i3&st=ynpcn480&dl=0>

5. Minilousa – aplicação

Disponível em:

<https://www.dropbox.com/scl/fi/5k8wyo6g0ex96kst4oq0d/2Mini-lousas-aplica-o.mp4?rlkey=e1r773sgimhvv2fbphcjem2ca&st=y61ioh28&dl=0>

6. Consignas

Disponível em:

<https://www.dropbox.com/scl/fi/i3od4a2dv1rq7lz14pytr/consignas2.pdf?rlkey=hjnp7c1gan6ghlajnfmf6qg7c6&st=q2anyhb6&dl=0>

Fonte: Autoras, 2026.

3.2. Interatividade e colaboração digital

A interatividade e a colaboração digital constituem dimensões centrais no ecossistema das MAEAs, ampliando a autoria discente, diversificando linguagens e promovendo formas dinâmicas de participação. No âmbito dos AMAs, essa categoria reúne recursos tecnológicos que potencializam processos coletivos de criação, sondagem de percepções, síntese de conteúdos e expressão multimodal, favorecendo aprendizagens participativas, responsivas e conectadas ao cotidiano digital dos educandos.

Esses dispositivos funcionam como extensões do ambiente formativo, ampliando a circulação de saberes e fortalecendo a construção compartilhada do

conhecimento. Quando mobilizados com intencionalidade ético-pedagógica, contribuem diretamente para o desenvolvimento de pilares das MAEAs relacionados ao protagonismo discente, ao ecossistema de tecnologias e à aprendizagem significativa, articulando-se ainda à integração teoria-prática e à valorização do conhecimento prévio. Os principais recursos utilizados nessa categoria foram:

Padlet: plataforma digital colaborativa utilizada para construções coletivas em formato de murais, linhas do tempo e mapas visuais. Foi empregada para sínteses conceituais, devolutivas de grupos, registros interativos e compartilhamento de produções multimídia, favorecendo autoria, visibilidade das ideias e organização coletiva do pensamento.

Kahoot: ferramenta de *quizzes* gamificados utilizada para sondagens diagnósticas, revisão de conteúdos e avaliação formativa em tempo real. Seu caráter lúdico e interativo ampliou significativamente o engajamento e a participação ativa dos estudantes.

Mentimeter: ambiente de interatividade síncrona que permite a criação de nuvens de palavras, ranqueamentos, perguntas abertas e votações coletivas. Funcionou como termômetro do grupo, favorecendo a expressão anônima e a leitura crítica das percepções coletivas sobre temas complexos.

Podcasts educacionais: utilizados tanto como produtos quanto como disparadores pedagógicos, possibilitaram narrativas autorais, sínteses reflexivas e produção de conteúdos voltados à educação em saúde. A elaboração de podcasts estimulou a oralidade, a argumentação e a criatividade, integrando prática, reflexão e expressão multimídia.

Estações de aprendizagem

As **estações de aprendizagem** (*learning stations*) constituem uma metodologia ativa estruturada em formato de rodízio entre diferentes pontos ou “estações” de trabalho, nas quais grupos de estudantes se movimentam

em ciclos, explorando múltiplas dimensões de um mesmo tema por meio de tarefas analíticas, criativas ou práticas.

Segundo Guimarães *et al.* (2023), a rotação por estações organiza a sala de aula em circuitos temáticos independentes, favorecendo a personalização do ensino, a diversificação das tarefas e a participação contínua dos estudantes. De forma convergente, Muñoz *et al.* (2023) destacam que essa metodologia possibilita a construção integrada de conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, ao articular reflexão crítica, colaboração, resolução de problemas e aproximação com situações reais do trabalho em saúde.

Tomadas em conjunto, essas contribuições evidenciam que as *learning stations* promovem engajamento distribuído, autonomia progressiva e diversificação das rotas de aprendizagem, estimulando cooperação, pensamento crítico, investigação e integração teoria-prática. No contexto das pesquisas-ação, as estações de aprendizagem foram utilizadas para simulações de temas conflituosos, interpretação de casos reais do SUS, elaboração de planos de cuidado, análise de vídeos, leitura guiada de protocolos e construção de mapas conceituais. Cada estação incorporou tarefas multimodais, assegurando participação equânime e engajamento investigativo dos educandos.

Essa categoria materializa de forma exemplar os pilares das MAEAs relacionados ao protagonismo, ao ecossistema de tecnologias, ao desafio e investigação, à interação e comunidade de aprendizagem e à aprendizagem significativa, evidenciando como recursos digitais e analógicos se articulam na construção de experiências formativas situadas, colaborativas e eticamente orientadas.

Para ilustrar essa prática, a Figura 6 apresenta QR code/links com acesso às experiências desenvolvidas nas estações de aprendizagem, permitindo ao leitor visualizar o percurso e as produções realizadas pelos estudantes.

Figura 6. Estações de aprendizagem



Disponível nos links:

1. Slide Orientador fluxo estações de aprendizagem

Disponível em: <https://www.dropbox.com/scl/fi/wz863i4ai9snf001o21sp/esta-es-de-aprendizagem.mp4?rlkey=66dqtct8gn09ems7sda19jx7q&dl=0>

2. Aplicação da Técnica estações de aprendizagem

Disponível em: <https://www.dropbox.com/scl/fi/28sc46j62k7qbj0svez8k/esta-oes-aprendizagem.mp4?rlkey=24v17c5phr91y9hasp6qqy6v6&dl=0>

Fonte: Autoras, 2026.

3.3. Expressão analógica e produção manual

A expressão analógica e a produção manual constituem dimensões essenciais das MAEAs, pois enfatizam formas de comunicação, criação e reflexão que não dependem exclusivamente do ambiente digital. Essas estratégias revalorizam o gesto, o corpo, o traço, a materialidade e o pensamento visual como elementos formadores da aprendizagem, mobilizando imaginação, sensibilidade estética e sínteses simbólicas que tornam visíveis processos internos de significação e favorecem a construção compartilhada do conhecimento.

A literatura da educação estética sustenta o valor pedagógico dessas práticas. Para Hernández (2007), os dispositivos visuais operam como mapas

de significação que integram narrativas, leituras culturais e modos de ver. Dewey (2010) destaca que a experiência artística intensifica a consciência, ativa a atenção e promove reflexão. Eisner (2003) afirma que a arte expande o repertório cognitivo ao possibilitar múltiplas formas de representação e interpretação do conhecimento. Esses aportes reforçam a centralidade da expressão analógica no contexto das MAEAs.

Nos cursos de MAEAs, esse princípio foi vivenciado de modo sistemático. As autoras convidaram os educandos a mobilizar referências artísticas, como obras visuais, musicais e literárias, poemas, fotografias, grafites e outras expressões estéticas, para estabelecer relações interpretativas com os temas em estudo. Essas produções funcionaram como disparadores de aprendizagem, ativando afetos, repertórios culturais e conexões simbólicas profundas, o que ampliou a compreensão conceitual e fortaleceu a análise crítica, a criatividade e a reflexão situada, características das metodologias ativas.

Recursos mobilizados

Os principais recursos utilizados nessa categoria foram:

Minilousas individuais: as minilousas configuram instrumentos ágeis de registro, síntese e expressão, permitindo a produção de mapas visuais, palavras-chave, impressões sensíveis e *insights* coletivos ao longo das aulas. Ao tornarem visível o pensamento do grupo em tempo real, favorecem participação equitativa, autoria distribuída e devolutivas compartilhadas, integrando dimensões cognitivas e afetivo-relacionais.

Mapas conceituais: os mapas conceituais atuam como ferramentas de organização e representação gráfica do conhecimento, articulando relações entre ideias, categorias e conceitos. Ao valorizar o conhecimento prévio, favorecem a reorganização cognitiva e a construção de sentidos. Conforme Moreira (2012), essas representações visuais potencializam

a aprendizagem significativa por meio da diferenciação progressiva e da reconciliação integrativa, permitindo a conexão entre novos conhecimentos e subsunções já existentes.

Painéis, colagens e obras artísticas: a criação de painéis, mandalas conceituais, colagens e composições artístico-visuais opera como dispositivo expressivo e investigativo, por meio do qual os estudantes ressignificam experiências, produzem sínteses multimodais e constroem narrativas visuais coletivas. Essas práticas ampliam repertórios expressivos e favorecem a aprendizagem significativa, ao articular dimensões simbólicas, estéticas e críticas do conhecimento (Eisner, 2003).

Materiais analógicos: materiais como papéis A3/A4, canetinhas, recortes e post-its sustentam práticas de criação manual que estimulam corporeidade, presença, foco e coordenação. Seu uso ativa dimensões sensoriais e simbólicas da aprendizagem e favorece a compreensão conceitual por meio da visualidade e da manipulação concreta. Conforme Moreira, Pinto e Germano (2025), recursos analógicos ampliam participação, engajamento e colaboração ao transformar conteúdos abstratos em experiências concretas de experimentação, fortalecendo a aprendizagem situada e processos inclusivos.

Em conjunto, esses recursos configuram um ecossistema formativo que articula expressão analógica, produção manual e visualidade como práticas centrais das MAEAs. Ao integrarem gesto, corpo, arte e análise, mobilizam processos cognitivos, sensoriais e simbólicos de alta complexidade, sustentando aprendizagens não reprodutivas e ancoradas no protagonismo estudantil. Esses dispositivos materializam pilares das MAEAs relacionados à corporeidade, expressão e criatividade, significação, reflexão crítica e comunidade de aprendizagem, fortalecendo também as dimensões ética, estética e política da formação em saúde.

Para ilustrar essa categoria, a Figura 7 apresenta registros de painéis e colagens, e a Figura 8 associa temas em estudo a obras de arte produzidas

ao longo dos processos formativos das pesquisas-ação, permitindo ao leitor acessar o acervo imagético e experienciar a potência da criação analógica como componente constitutivo das MAEAs.

Figura 7. Painéis e colagens



1. Consigna Painéis e Colagens

Disponível em: https://www.dropbox.com/scl/fi/s8u1ncujiindky1xkatu/Paineis_Colagens-consigna.pptx?rlkey=0nx6m77cphguej9hbabjytm2&st=4nrx2emg&dl=0

2. Aplicação 1 - Painéis e Colagens

Disponível em:

https://www.dropbox.com/scl/fi/yvil8xpcdbdwos1fxp4ab/Pr-tica1_Paineis-e-colagens.mp4?rlkey=dsovhjh3y2kx8bvd7bb4h8qk3&dl=0

3. Aplicação 2 Painéis e Colagens

Disponível em:

https://www.dropbox.com/scl/fi/m81uhjxpix2j0qlclds5i/Pr-tica2_Paineis_Colagens.mp4?rlkey=xc1tyapei6qepafn0x2j32bv6&dl=0

4. Aplicação 3 Painéis e Colagens

Disponível em:

https://www.dropbox.com/scl/fi/15ejm3cxgt891z1dzdcz6/Aplicacao3_Paineis_Colagens.mp4?rlkey=h6w7sfkq4h82auji7ufuhercw&dl=0

5. Aplicação 4 Painéis e Colagens

Disponível em:
https://www.dropbox.com/scl/fi/w966ouiwd921dp3amo9xk/Aplicacao4_Paineis_Colagens.mp4?rlkey=napng6y1jd0kfov4uxci0nv2n&dl=0

Fonte: Autoras, 2026.

Figura 8. Associações dos temas em estudo com obras de arte



Links disponíveis em:

1. Consigna – obra de arte e competências socioemocionais

https://www.dropbox.com/scl/fi/upargobxm8cas2jgual9b/Obrasdearte_aprendizagem-significativapptx.pptx?rlkey=qx7rhc93n0kgyu0zo0zk4iuua&dl=0

2. Obras de arte autorais1

<https://www.dropbox.com/scl/fi/scnf5ah47vvx68c3mx8ti/obra-de-arteautorais.mp4?rlkey=3d9gcu26008t9i5k64u9i4jvp&dl=0>

3. Obras de arte autorais2

<https://www.dropbox.com/scl/fi/vo4f1juzrlm0mrka5zwp0/obra2-de-arteautorais.mp4?rlkey=qvvqqnux0h70bbpovsnvaa9m9&dl=0>

Fonte: Autoras, 2026.

3.4. Reflexão crítica e aprofundamento

A reflexão crítica e o aprofundamento conceitual constituem dimensões centrais das MAEAs, pois possibilitam que os estudantes

avancem da compreensão inicial para níveis mais complexos de análise, síntese e reconstrução de sentidos. Nesta categoria, agrupam-se dispositivos pedagógicos que promovem ciclos contínuos de retomada, problematização, comparação e reconstrução conceitual, processos fundamentais para a consolidação de aprendizagens significativas, contextualizadas e alinhadas às realidades do SUS.

Essas estratégias materializam pilares das MAEAs relacionados ao conhecimento prévio, à integração teoria-prática, à reflexão crítica, à aprendizagem significativa e à autonomia intelectual, reafirmando que a profundidade do aprender emerge de processos dialógicos, situados e colaborativos.

3.4.1. Espiral construtivista

A Espiral Construtivista (EC), apresentada por Lima (2017), configura-se como uma metodologia ativa problematizadora que articula fundamentos do sociointeracionismo, da aprendizagem significativa e da dialogia. Organiza o processo educativo em seis movimentos recursivos: identificação de problemas, formulação de explicações, elaboração de questões de aprendizagem, busca de novas informações, construção de novos significados e avaliação formativa.

Seu diferencial reside na valorização dos saberes prévios, na integração entre razão e emoção diante das situações analisadas e no uso de disparadores diversos, como situações-problema, narrativas, simulações ou produtos da prática. A mediação docente desloca-se do papel transmissivo para uma atuação problematizadora, sustentada pelo diálogo, pela escuta e pela provocação reflexiva, favorecendo aprendizagens significativas e eticamente orientadas (Lima, 2017).

Como estratégia pedagógica, a EC organiza a aprendizagem em ciclos sucessivos de ação, reflexão e reconstrução conceitual. Cada retorno incorpora elementos oriundos de debates, narrativas pessoais, estudos de caso e experiências profissionais, promovendo reorganizações cognitivas

progressivas. Nos cursos analisados, a EC possibilitou revisitar temas complexos, como políticas públicas, avaliação do SUS, práticas colaborativas e tecnologias educativas, fortalecendo a autonomia intelectual, a criticidade e a compreensão das relações entre teoria, prática e trabalho em saúde.

3.4.2. Sala de aula invertida

A sala de aula invertida (*flipped classroom*) reorganiza tempos e espaços de aprendizagem ao deslocar a exposição inicial de conteúdos para momentos extraclasse, por meio de textos, vídeos, podcasts, infográficos e consignas. O tempo presencial é destinado ao aprofundamento ativo, com debates, resolução de problemas, simulações e atividades colaborativas, sempre mediadas pelo docente.

Essa abordagem rompe com o modelo centrado na transmissão e amplia o protagonismo discente, pois os estudantes chegam aos encontros já mobilizados cognitivamente. O docente atua como orientador e tutor, apoiando a construção coletiva do conhecimento e a superação de lacunas conceituais. Ao priorizar atividades de alta retenção cognitiva, o método favorece aprendizagens profundas e habilidades cognitivas superiores (Schneiders, 2018).

Nas pesquisas-ação, a sala de aula invertida foi adotada como **regra estruturante** do arranjo didático-pedagógico, articulando-se de modo orgânico com outras metodologias ativas. Essa intencionalidade elevou o nível das interações presenciais, fortaleceu a corresponsabilidade pelo percurso formativo e criou condições férteis para o pensamento crítico e a aprendizagem significativa.

3.4.3. Rodas de saberes e práticas

As rodas de saberes e práticas constituíram espaços privilegiados de análise crítica e produção coletiva de sentidos. Nelas, educandos

compartilharam experiências profissionais, problemas éticos, vivências de cuidado, trajetórias pessoais e percepções sobre políticas públicas, práticas colaborativas, tecnologias educacionais e relações de poder presentes no processo educativo.

Ao integrar dimensões pedagógicas, socioemocionais, epistemológicas e político-institucionais, as rodas ampliaram o repertório de análise para além do campo assistencial, convertendo experiências singulares em objetos de reflexão crítica. Esse dispositivo fortaleceu a compreensão da aprendizagem como prática social, dialógica, situada e transformadora.

3.4.4. Narrativas, visitas educacionais e dramatizações

As narrativas e a contação de histórias operaram como dispositivos sensíveis e potentes, atuando simultaneamente como disparadores emocionais e cognitivos. Histórias pessoais, ficcionais ou baseadas em casos reais favoreceram debates ético-políticos, reflexões sobre humanização e análises ampliadas de contextos de vulnerabilidade.

A visita ao Museu da Escola da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) configurou-se como experiência estética, cultural e sensorial, ampliando repertórios sobre memória escolar e história da educação. O contato com objetos, documentos e práticas educativas do passado permitiu contrastar modelos tradicionais com princípios contemporâneos da aprendizagem ativa, estimulando análises críticas sobre continuidades, rupturas e reinvenções no campo educacional.

As dramatizações, por sua vez, possibilitaram vivências corporais e simbólicas de situações-problema, promovendo empatia, análise de papéis e compreensão complexa das relações de cuidado e ensino-aprendizagem.

3.4.5. Técnica do objeto

A técnica do objeto utiliza objetos concretos ou simbólicos como mediadores da reflexão e da construção de sentidos. Ao observar, manipular ou interpretar o objeto, os participantes mobilizam conhecimentos prévios, memórias, emoções e percepções, desencadeando leituras plurais da realidade.

Seu funcionamento baseia-se na apresentação aberta do objeto, no estímulo à interpretação coletiva e na síntese integradora conduzida pelo facilitador, conectando as leituras ao conteúdo da aula, à prática profissional e às questões éticas e sociais envolvidas. Essa estratégia ativa dimensões cognitivas, afetivas e somáticas, fortalece a escuta ativa, a empatia e a “comunicação não violenta”, promovendo segurança psicológica e aprendizagem significativa.

Essas práticas materializam pilares como contexto e diversidade, conhecimento prévio, corporeidade e expressão, aprendizagem significativa e ética do cuidado, reafirmando que o aprofundamento crítico emerge de experiências dialogadas, contextualizadas e eticamente orientadas.

Para ampliar a compreensão dessas práticas, a Figura 9 reúne registros de rodas de saberes, narrativas, dramatizações e técnica do objeto, e a Figura 10 apresenta registros da visita ao Museu da Escola da UDESC, permitindo ao leitor acessar diretamente o acervo produzido nos cursos.

Figura 9. Rodas de saberes; contação de histórias; dramatização e técnica do objeto



Roda de Saberes e Práticas

Disponível em:

https://www.dropbox.com/scl/fi/jt7x2unybws18qaet654r/Roda-Saberes_Praticas.pdf?rlkey=9x2aea9y85pw6j0qn4a82wbm9&dl=0

Atividade de Contação de Histórias

História

Disponível em:

https://www.dropbox.com/scl/fi/pmjp4dxtbg3zcca3xpz84/Ruben-Alves_O_patinho_que_nao_aprendeu_a_voar.pdf?rlkey=cttv5x954f6duyu3pjcei2y24&dl=0

Vídeo História compartilhada

Disponível em:

<https://www.dropbox.com/scl/fi/zmoo1ljuwkw4fsovc9pp/leitura-coletiva.mp4?rlkey=x7ast772c7malcsrvelm9t2rd&dl=0>

Dramatizações

Consigna Dramatização

Disponível em:

<https://www.dropbox.com/scl/fi/t3ey89in2iznj1nu3ou2d/Consigna-dramatiza-ao.pdf?rlkey=q874w55qljekzdp42qwdoiwzw&dl=0>

Dramatização vídeo

<https://www.dropbox.com/scl/fi/hzctjwlmgl6utbks2pfq1/dramatiza-o.mp4?rlkey=erlao09r6mtioaenuc628nvq0&dl=0>

Técnica do Objeto

Disponível em:

<https://www.dropbox.com/scl/fi/n3edxhrwg89o324qh7v2p/T-cnica-do-Objeto-DIVE.pdf?rlkey=xvceh4eqeetj62q37uee79xl7&dl=0>

Fonte: Autoras, 2026.

Figura 10. Visita ao Museu da Escola/UEDESC



Disponível em:

https://www.dropbox.com/scl/fi/5t4bwisonw3pp6l9en86u/Visita_Museu_Escola_SC.pdf?rlkey=1f56su7530menwutcz4i9t1kj&dl=0

Fonte: Autoras, 2026.

3.5. Disparadores do processo de aprendizagem

Os disparadores do processo de aprendizagem constituem dispositivos sensíveis e intencionalmente concebidos para provocar inquietações, ampliar

repertórios culturais, mobilizar emoções, ativar conhecimentos prévios e abrir caminhos investigativos. Funcionam como estímulos iniciais e, muitas vezes, recorrentes, que deslocam o olhar, produzem estranhamentos produtivos e instigam perguntas capazes de impulsionar análises mais profundas ao longo do percurso formativo. Ao acionar múltiplas linguagens, como a visual, a narrativa, a sonora, a estética e a experiencial, esses recursos materializam pilares das MAEAs, como desafio e investigação, contexto e diversidade, interação e comunidade de aprendizagem e aprendizagem significativa, reafirmando que a aprendizagem crítica emerge do encontro entre sensibilidade, reflexão e problematização.

No campo das metodologias ativas, o disparador é frequentemente compreendido como uma situação-problema, concebida para gerar desequilíbrio cognitivo, despertar curiosidade e convocar o estudante à busca autônoma de explicações. Conforme destacam Guedes-Granzotti *et al.* (2015), a situação-problema orienta o percurso de aprendizagem ao provocar dúvidas, instigar análise crítica e manter conexão direta com a prática profissional e com os aspectos biopsicossociais envolvidos nos fenômenos estudados. Nessa perspectiva, os disparadores cumprem dupla função: iniciam o processo investigativo e sustentam o aprofundamento crítico, promovendo autonomia intelectual, pensamento reflexivo, argumentação e tomada de decisão ética.

3.5.1. Rituais de palavra, fechamento e gratidão

Os rituais de palavra, fechamento e gratidão, utilizados de modo sistemático nestas pesquisas-ação, configuram dispositivos pedagógicos de elevada potência simbólica, relacional e formativa. Realizados com o apoio das minilousas, criam espaços-tempo intencionais de expressão, escuta e reconhecimento mútuo, nos quais cada participante é convidado a registrar, de forma breve, afetiva e consciente, aquilo que pensa, sente, aprende ou deseja compartilhar com o coletivo.

A força do ritual não reside apenas no conteúdo expresso, mas na performatividade da palavra, na disponibilização de si e na abertura à escuta do outro. Esses momentos instauram pertencimento, segurança psicológica e horizontalidade, rompendo lógicas verticalizadas e fortalecendo a comunidade de aprendizagem. Ao ativarem dimensões emocionais, éticas, sensoriais e cognitivas, os rituais operam como disparadores contínuos que elaboram vivências, ressignificam tensões, celebram conquistas e consolidam aprendizados, alinhando-se profundamente aos fundamentos das MAEAs (Figura 11).

Figura 11. Rituais de palavra, fechamento e gratidão



Acesso em:

<https://www.dropbox.com/scl/fi/g5e6z5dd4ft1ckgcli9gu/Palavras-rituais-agradecimentos.mp4?rlkey=ew04mg9tt3jyj01u3mssluvzs&dl=0>

Fonte: Autoras, 2026.

3.5.2. Viagens educacionais – curtas, longas e documentários

As viagens educacionais, realizadas por meio de filmes, curtas-metragens, longas, documentários, vídeo-reportagens e dossiês audiovisuais, consolidaram-se como um dos disparadores mais potentes das pesquisas-ação. Esses recursos ampliam repertórios culturais, históricos e políticos,

permitindo contato com realidades diversas, experiências de cuidado no SUS, desigualdades sociais, conflitos éticos e práticas transformadoras.

O audiovisual opera como uma “porta de entrada” para temas complexos ao articular emoção, narrativa, som e imagem, sensibilizando os educandos e preparando o terreno para análises mais densas. Após as exposições, rodas de conversa, registros em minilousas, mapas conceituais e exercícios reflexivos aprofundam os sentidos construídos, convertendo o disparador em investigação crítica e aprendizagem significativa.

3.5.3. Outros disparadores

Além dos recursos audiovisuais e rituais formativos, as pesquisas-ação mobilizaram um conjunto diversificado de disparadores que operaram complementarmente, ampliando as possibilidades de interpretação, debate e elaboração teórico-prática. Entre eles destacam-se: narrativas e relatos profissionais, entrevistas, artigos científicos, documentos oficiais, legislações e diretrizes, situações-problema, painéis temáticos, rodas de análise, plenárias e visitas técnicas.

Esses dispositivos estimularam a formulação de perguntas investigativas, a análise crítica dos contextos e a construção de sínteses interpretativas, reforçando a aprendizagem situada e a compreensão ampliada das práticas em saúde. Ao integrarem dimensões cognitivas, éticas, políticas e socioculturais, consolidaram os disparadores como elementos estruturantes das MAEAs, fundamentais para sustentar percursos formativos críticos, inclusivos e transformadores.

4. Síntese integrativa das composições autorais e evidência empírica dos dez pilares das MAEAs

A análise das práticas autorais desenvolvidas ao longo das pesquisas-ação evidencia que as metodologias ativas, quando articuladas de forma intencional, crítica e contextualizada, configuram dispositivos potentes para a sustentação empírica dos Dez Pilares das MAEAs. Cada estratégia, seja digital, analógica, narrativa, experiencial ou colaborativa, operou como um campo vivo de experimentação pedagógica, no qual teoria, prática, corporeidade, sensibilidade ética e reflexão crítica se entrelaçaram de modo indissociável.

Entre os recursos mobilizados, destacam-se a Espiral Construtivista, a sala de aula invertida e os mapas conceituais, que fortaleceram de maneira consistente os pilares do conhecimento prévio, da reflexão crítica, da integração teoria-prática e da aprendizagem significativa. Complementarmente, as viagens educacionais (curtas, longas e documentários) atuaram como disparadores formativos capazes de condensar os pilares contexto e diversidade, desafio e investigação e aprofundamento crítico, mobilizando simultaneamente dimensões afetivas, cognitivas, culturais e estéticas do aprender em saúde.

O Quadro 2 apresenta uma síntese integradora que relaciona cada prática autoral aos pilares correspondentes e às evidências empíricas registradas, como vídeos, imagens, vinhetas pedagógicas e QR Codes, reforçando a coerência interna do percurso formativo. Essa sistematização demonstra como as composições metodológicas autorais não apenas operacionalizam, mas também validam, efetivamente, os Dez Pilares das MAEAs enquanto marco teórico-metodológico vivo, construído na e pela prática.

Quadro 2. Correspondência entre práticas autorais, pilares das MAEAs e evidências das pesquisas-ação

Prática autoral	Pilares correspondentes	Evidências / QR Codes
Comunidades de aprendizagem e pactos éticos	Interação e comunidade; competências socioemocionais; ética do cuidado; reflexão crítica	Vinhetas, pactos e minilousas
Estações de aprendizagem	Protagonismo; investigação e desafio; integração teoria-prática; ecossistema tecnológico.	Sequências didáticas registradas; QR das estações
Rituais de palavra, fechamento e gratidão	Ética do cuidado; competências socioemocionais; avaliação formativa e processual.	Registros audiovisuais e imagens de rituais de palavra
Contação de histórias e aprendizagem narrativa	Contexto e diversidade; conhecimento prévio; aprendizagem. significativa	Narrativas, vídeos e exercícios de escuta
visita ao Museu da Escola/UDESC (disparador de experiências)	Diversidade; experiência; protagonismo; integração sensível com território.	QR da visita, fotografias
Espiral construtivista	Conhecimento prévio; reflexão crítica; integração teoria-prática; aprendizagem significativa.	Portfólios e sínteses reflexivas, rodas de saberes e práticas
Sala de aula invertida	Conhecimento prévio; autonomia; reflexão crítica; aprofundamento analítico.	Atividades prévias, roteiros e debates, consignas
Mapas conceituais (digitais e analógicos)	Conhecimento prévio; integração teoria-prática; organização cognitiva; aprendizagem significativa.	Painéis e mapas produzidos pelos grupos
Viagens educacionais (curtas, longas, documentários)	Contexto e diversidade; desafio e investigação; aprofundamento crítico; sensibilização estética.	QR de filmes, documentários e debates

Fonte: Autoras, 2026.

Ao evidenciar a correspondência entre estratégias pedagógicas, pilares formativos e evidências concretas das pesquisas-ação, esta seção confirma que os arranjos metodológicos autorais constituem alicerces de uma pedagogia ativa, ética e crítica, orientada pelos princípios do SUS e comprometida com a formação de sujeitos capazes de refletir, cuidar e transformar realidades.

5. Considerações finais

As análises e experiências apresentadas neste capítulo demonstram que a potência das MAEAs não reside em técnicas isoladas, mas na intencionalidade formativa, na sensibilidade ética e na coerência pedagógica que orientam sua articulação. Ao integrar práticas digitais, analógicas, narrativas, estéticas e territorializadas, as pesquisas-ação evidenciaram que os Dez Pilares das MAEAs constituem um marco teórico-prático robusto para sustentar formações mais humanas, interprofissionais, criativas e alinhadas aos princípios do Sistema Único de Saúde.

O conjunto de estratégias analisadas, como a Espiral Construtivista, a sala de aula invertida, estações de aprendizagem, mapas conceituais, comunidades de aprendizagem, rituais de palavra, dispositivos narrativos e viagens educacionais, operou como um ecossistema metodológico integrado, conferindo sustentação empírica aos Dez Pilares das MAEAs. A prática pedagógica afirmou-se, assim, como campo vivo de experimentação e reflexão crítica, no qual conhecimentos prévios, experiências estéticas, afetos, desafios investigativos e diálogos coletivos se articularam para produzir aprendizagens significativas e contextualizadas.

Ao longo do período de 2018 a 2025, as pesquisas-ação permitiram constatar que aprendizagens profundas emergem da articulação entre dimensões cognitivas, afetivas, expressivas e político-institucionais, evidenciando que formar profissionais da saúde exige mais do que o desenvolvimento de habilidades técnicas. Exige cultivar a ética do cuidado, fortalecer a autonomia intelectual, promover protagonismo discente, reconhecer a diversidade e ampliar a consciência crítica sobre as realidades do trabalho no SUS.

Dessa forma, as composições metodológicas autorais aqui analisadas não apenas ilustram a aplicabilidade das MAEAs em distintos cenários formativos, mas reafirmam a relevância de práticas que mobilizam corpo, sensibilidade, território, experiências e tecnologias como mediadores do

conhecimento. A análise empírica das práticas desenvolvidas corrobora os Dez Pilares das MAEAs como um referencial consistente para pensar, criar e sustentar processos educativos emancipatórios, colaborativos, inclusivos e profundamente significativos.

Referências

BONWELL, C. C.; EISON, J. A. **Active learning**: creating excitement in the classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report, n. 1. Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development, 1991.

CUNHA, M. B. da; OMACHI, N. A.; RITTER, O. M. S.; NASCIMENTO, J. E. do; MARQUES, G. de Q.; LIMA, F. O. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e39442, 2024.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de G. Rangel e A. Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. Tradução de V. Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes)

EISNER, E. W. The arts and the creation of mind. **Language Arts, Champaign**, v. 80, n. 5, p. 340-344, 2003.

FALS BORDA, O. **Una sociología sentipensante para América Latina**: antología. Selección e apresentação de V. M. Moncayo. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2009.

FERRARINI, R.; SAHEB, D.; TORRES, P. L. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 52, p. 1-30, abr./jun. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. [1968]

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

GABASSA, V. **Comunidades de aprendizagem**: a construção da dialogicidade na sala de aula. 2009. Tese – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

GALLARDO-CERÓN, B. N.; HERNÁNDEZ-ZULUAGA, G. D.; MONSALVE-GIRALDO, M. I.; BARRIENTOS-BURGOS, H. R. Convivencia, conflicto y pacto: hacia la construcción participativa de escenarios de convivencia escolar. **Revista Electrónica en Educación y Pedagogía**, Pasto, v. 3, n. 5, p. 62-75, jun./dez. 2019.

GUEDES-GRANZOTTI, R. B.; SILVA, K.; DORNELAS, R.; DOMENIS, D. R. Situação-

problema como disparador do processo de ensino-aprendizagem em metodologias ativas de ensino. **Revista CEFAC**, v. 17, n. 6, p. 2081-2087, 2015. ISSN 1516-1846.

GUIMARÃES, M. da C. B.; COELHO, A. M. L.; ABREU, A. J. C. de; MARTINI, M. de F.; ALVES, V. R. A metodologia de rotação por estações: possibilidades e desafios na prática pedagógica. **Revista Amor Mundi**, Santo Ângelo, v. 4, n. 5, p. 101-106, 2023.

HERNÁNDEZ, F. **Culturas visuales, cambios educativos y proyectos de trabajo**. Barcelona: Graó, 2007.

LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 21, n. 61, p. 421-434, abr./jun. 2017.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MOREIRA, L. C. R.; PINTO, A. C. de C.; GERMANO, J. S. E. Jogos e materiais analógicos como ferramentas de ensino em metrologia: o caso do dominó técnico e da tampateca. **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 9, p. 1-16, 2025.

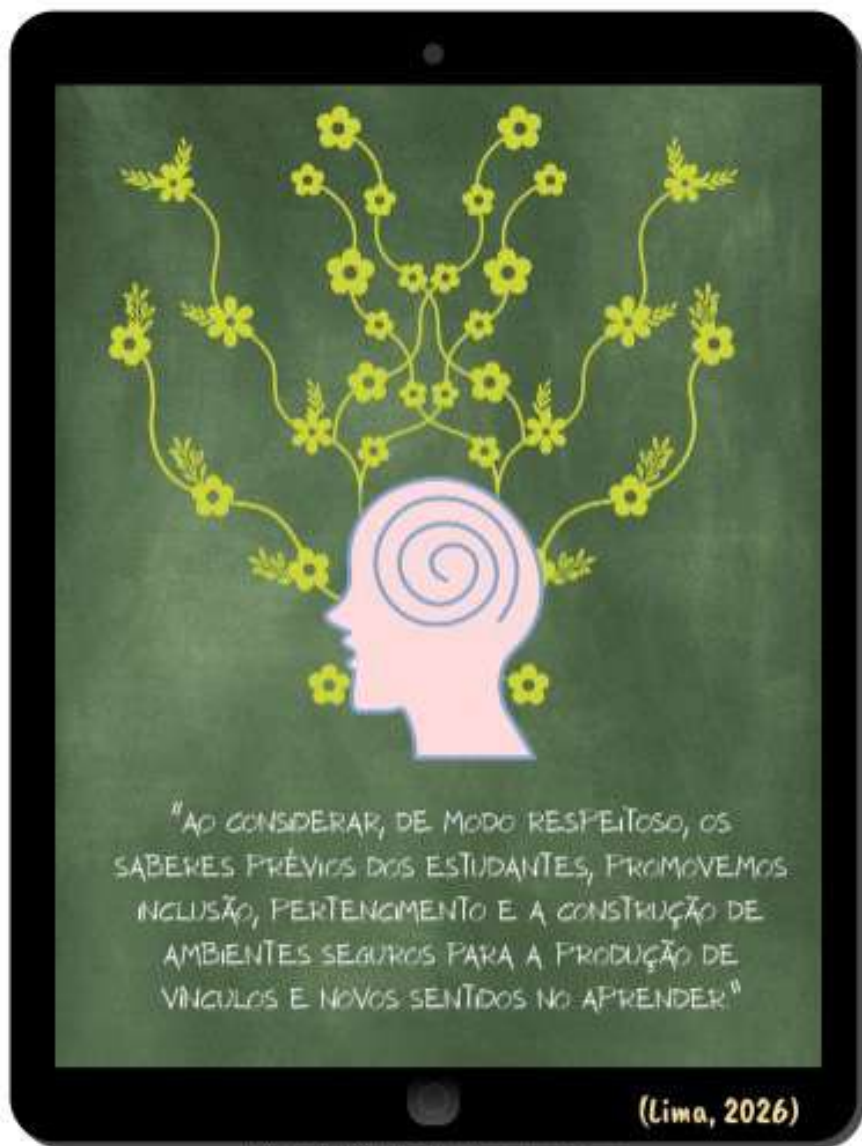
MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. Material de estudo, 2012. Disponível em: <https://www.aacademica.org/catedradeportugues/7>. Acesso em: 20 dez. 2025.

MOREIRA, M. de A. L.; ZANELATO, F. L. dos S.; CALLEGARI, M. C.; GREGÓRIO, M. M.; BASSINI, M.; LIMA, S. de A.; SANTOS, S. M. A. V. Metodologias ativas na educação: desafios e oportunidades para o docente na transformação do ensino. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 10, p. 1-12, 2024.

MUÑOZ, S. S.; RODRIGUES, B. F.; BRAZÃO, V.; SANTOS, D. V. dos; SALOMÃO, C. H. D.; FREGONESI, B. M.; SUDAN, D. C. Potencial pedagógico da rotação por estações de aprendizagem no ensino sobre resíduos de serviços de saúde. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 21, n. 2, p. 122-134, abr./ago. 2023.

SCHNEIDERS, L. A. **O método da sala de aula invertida (flipped classroom)**. Lajeado: Univates, 2018. (Cadernos Pedagógicos: Metodologias Ativas de Aprendizagem).

SPARKOL. VideoScribe [software]. Bristol: Sparkol Ltd., 2012. Disponível em: <https://www.videoscribe.com>. Acesso em: 20 dez. 2025.



Fonte: Gontijo (2026). Elaboração própria com uso do Canva.

LIMA, V. V. Conquistas e desafios na implantação das metodologias ativas de ensino-aprendizagem na área da saúde. In: GONTIJO, L. P. T. et al. (org.). **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na saúde: saberes, práticas, técnicas e tecnologias: volume I – conceitos, pilares e práticas formativas**. Porto Alegre: Editora Rede Unida, 2026.

Capítulo 4

Conquistas e desafios na implantação das metodologias ativas de ensino- aprendizagem na área da saúde

Valéria Vernaschi Lima¹⁷

Considerando os princípios e métodos que caracterizam e expressam uma aprendizagem ativa de ensino-aprendizagem, este capítulo visa explorar, teoricamente, os principais desafios e conquistas em iniciativas que utilizam metodologias ativas tanto no âmbito da graduação como da pós-graduação, na área da saúde.

1. O desenvolvimento do processo educacional

Embora a abordagem que coloca o estudante numa posição mais ativa frente à construção de saberes seja bem antiga, o estímulo à reflexão e à autonomia encontraram e ainda encontram importantes percalços ao longo da história da educação nas sociedades ocidentais (Gadotti, 1998).

¹⁷ Docente do Programa de Pós-graduação em Gestão da Clínica, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

As origens das metodologias ativas, como prática educacional escolhida em função de suas consequências na formação dos sujeitos, remontam séculos. Podemos encontrar na maiêutica, originada em torno do ano 400 a.C. na filosofia de Sócrates, um exemplo dessa abordagem. Por meio da técnica maiêutica, os estudantes eram estimulados a refletir sobre fenômenos e situações da vida, por meio de perguntas e diálogos com seus mestres. Ao invés de entregar, rapidamente, respostas prontas, o papel do educador era o de promover reflexões e questionamentos que procuravam nos saberes prévios dos estudantes e no pensamento lógico, caminhos para a formulação de novos saberes (Gadotti, 1998; Jaeger, 2003).

Independentemente da existência de escolas, a educação das novas gerações, desde a antiguidade, implicava a participação das crianças nas atividades cotidianas da vida adulta, na família e nos grupos sociais. Essa participação envolvia observação e atividade supervisionada pelos adultos e profissionais, de tal modo que a transferência de saberes ocorria no cotidiano da vida (Jaeger, 2003)³.

Embora possamos reconhecer experiências educacionais mais formais em civilizações antigas, invariavelmente, esse tipo de formação era destinada às classes aristocráticas dessas sociedades ou aos grupos livres da escravidão (Jaeger, 2003).

A partir do terço final da Idade Média, em função do crescimento das cidades e do comércio, o sistema de ensino passou a incluir filhos de camponeses, para além dos nobres e do clero. Embora predominantemente realizado por sacerdotes vinculados à Igreja, a educação formal passou a ser facultada às camadas trabalhadoras da população. Desse modo, a escola, como instituição de ensino, pode ser reconhecida como um produto do período medieval mais tardio (Gauthier; Tardif, 2010).

Entretanto, com a decadência da sociedade feudal e o desenvolvimento econômico e mercantilista que caracterizou a Idade Moderna, as intencionalidades educacionais passaram a considerar perspectivas trazidas

pelo Renascimento, Racionalismo, Iluminismo e pelas necessidades econômicas advindas do fortalecimento dos estados-nação (Gadotti, 1998; Gauthier; Tardif, 2010).

Com a transição do mercantilismo para o capitalismo, a educação passou a ser ancorada nos princípios do liberalismo e da propriedade privada, valorizando o individualismo e a preparação dos jovens para o mercado de trabalho, visando as sociedades industriais em expansão (Jaeger, 2003).

Após a Revolução Francesa, considerada um marco inicial da era contemporânea e da consolidação do capitalismo nas sociedades ocidentais, a educação foi entendida como uma ação estratégica para a evolução econômica, envolvendo meninos, meninas e jovens, de modo amparado por dispositivos legais que tornaram a educação elementar obrigatória, laica e gratuita (Gauthier; Tardif, 2010).

Desde a era moderna, a relação entre escola e trabalho foi se constituindo em um sistema que se retroalimenta, de modo orientado à preparação das futuras gerações para o mercado de trabalho. Nesse sentido, a tradição pedagógica e os processos educacionais foram predominantemente orientados às práticas prescritivas e ritualizadas, baseadas na disciplina, em horários rígidos, na obediência aos adultos, na memorização e na repetição dos saberes dos professores.

2. Tensões em relação às práticas educacionais

As primeiras manifestações de questionamento em relação às práticas educacionais hegemônicas surgiram a partir da crítica de Michel Montaigne (1533-1592) à educação livresca e, em meados do século XVIII, pela publicação de *Emílio ou Da Educação*, por Jean-Jacques Rousseau, em 1762. Para Rousseau, as necessidades educacionais das crianças e dos jovens deveriam estar no centro do processo educacional. Essa perspectiva é

considerada uma revolução copérnica na educação. Nesse sentido, tal como a teoria astronômica heliocêntrica de Nicolau Copérnico, que em 1543 defendeu ser o Sol o centro do Sistema Solar, o deslocamento do centro do processo educacional para as necessidades dos estudantes não teve uma boa aceitação nos meios acadêmicos tradicionais (Lima; Padilha, 2018).

Assim como diversas ideias transformadoras de práticas hegemônicas, os questionamentos sobre o modo tradicional do processo educacional e sua centralidade nos saberes dos professores também levou um bom tempo de maturação. Somente no final do século XIX e início do século XX, vários autores na Europa e nos Estados Unidos participaram de um movimento reflexivo que apontava as limitações da abordagem tradicional da educação. Esse movimento, chamado de escola nova, foi o mais recente precursor das Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem, tal como são conhecidas na atualidade (Gadotti, 1998; Gauthier; Tardif, 2010).

Para os educadores da escola nova, a educação passou a ser considerada um processo social, no qual se destacava a importância da experiência prática e da aprendizagem ativa (Dewey, 2002). A emoção foi reconhecida como um elemento modulador das aprendizagens (Wallon, 2010) e os problemas do cotidiano passaram a ser utilizados como disparadores na construção de novos saberes.

O movimento escolanovista representou a mais expressiva inovação educacional desde a criação da escola pública (Gauthier; Tardif, 2010). Os autores que produziram esse movimento indicavam o uso de classes menores, incentivavam o trabalho colaborativo e destacavam a experiência prática e a singularização da aprendizagem como caminhos mais potentes para a abordagem dos conteúdos a serem trabalhados com os estudantes. Embora esse movimento tenha sido aplicado de diferentes formas e interrompido por diversos fatores conjunturais, a pesquisa educacional continuou avançando no entendimento de como as pessoas aprendem.

3. O processo de aprendizagem

Nesse campo, pode-se destacar as pesquisas de Jean Piaget (1896-1980) que passaram a relacionar o processo cognitivo das crianças aos estágios de desenvolvimento do pensamento e à aquisição da linguagem. Lev Vygotsky (1896-1934) deu maior ênfase ao papel da interação com outros no processo de aprender, valorizando o impacto do ambiente e da cultura e, especialmente, o papel do educador neste processo (Rego, 1995). Para Vygotsky, inclusive estudantes mais avançados podem desempenhar o papel que os educadores costumam ocupar e que possibilita uma aceleração da aprendizagem, em função da exposição participativa dos educandos àqueles que sabem mais. Essa aceleração ocorre em função de uma “zona de desenvolvimento proximal”, originada a partir das trocas e interações produzidas entre os sujeitos com diferentes saberes (Rego, 1995; La Taille; Oliveira; Dantas, 1992).

Especialmente pelo entendimento do processo educacional como um fenômeno social mediado pela linguagem, pela cultura e pelas ferramentas (livros, computadores, entre outros) essa abordagem educacional passou a ser chamada de educação sociointeracionista (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992).

A educação sociointeracionista contrasta com o modelo tradicional de ensino, uma vez que este é centrado nos saberes dos docentes e voltado à recepção e reprodução das informações transmitidas, predominantemente expositivamente. No ensino tradicional, herdeiro das práticas educacionais da Idade Média, os estudantes fundamentalmente são colocados em posição passiva, anotando e memorizando os conhecimentos transmitidos pelos professores (Lima; Padilha, 2018).

4. Características das metodologias ativas de ensino-aprendizagem

As metodologias ativas representam diferentes métodos de ensino-aprendizagem que expressam princípios da educação sociointeracionista e colocam as necessidades de aprendizagem dos estudantes no centro do processo.

Por meio dos métodos chamados de “ativos”, os estudantes são desafiados por problemas e, a partir deles, instigados a investigar, discutir e colaborar na construção de novos saberes. São estimulados a desenvolver o pensamento crítico frente aos fenômenos estudados e reflexivo por valorarem e se envolverem no enfrentamento dos problemas. Os disparadores de aprendizagem geralmente são problemas ou desafios do mundo real e, no caso da formação em saúde, devem refletir o cotidiano da prática em saúde e a realidade do trabalho em equipe no cuidado à saúde de pessoas e populações (White; Fredrickson, 1997; Bordenave; Pereira, 2001).

Tendo como ponto de partida os conhecimentos prévios dos estudantes, que representam como eles, *a priori*, explicariam uma determinada situação ou vivência, as metodologias ativas buscam engajar os estudantes na testagem e ampliação de suas hipóteses explicativas. Essa também é a base da teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel ((Ausubel; Novak; Hanesian, 1980) que destaca elementos-chave para a produção de aprendizagem, com vistas à construção de novos conhecimentos:

(i) considerar os saberes prévios dos estudantes; (ii) garantir a relevância do novo conteúdo; (iii) promover a compreensão sobre a utilidade dos novos saberes; (iv) facilitar conexões entre os saberes prévios e os novos conceitos; e (v) incentivar a reflexão sobre o processo de aprendizagem (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980). Assim, os estudantes se importam e se lembram daquilo que entendem e que se mostra útil para suas vidas.

Diferentemente do que possa ser dito pelo senso comum, que poderia imaginar uma posição passiva para o docente, uma vez que ao estudante se

atribuí um papel ativo, os docentes nas metodologias ativas também mantêm uma atitude ativa. Aliás, estes têm um papel fundamental e crítico no sucesso destes métodos, tanto pelo domínio de conteúdos como da metodologia problematizadora (Berbel, 2012; Lima, 2017).

O ponto fundante desse novo papel se refere ao respeito que se espera dos docentes em relação aos saberes prévios dos estudantes e dos próprios estudantes como sujeitos legítimos, além do domínio de tecnologias que favoreçam o engajamento dos estudantes na construção de novos saberes. Essa é uma das características mais encantadoras e de âmbito ético nessas metodologias (Lima, 2017).

Ético porque, ao considerar, de modo respeitoso, os saberes prévios dos estudantes, favorecemos sua inclusão no processo educacional, promovendo a sensação de pertencimento e a construção de um ambiente seguro e favorável à produção de vínculo e intimidade. Aqui, considerar significa nomear, reconhecer e compreender como os saberes prévios foram construídos e, para tanto, os docentes precisam desempenhar um papel ativo na democratização da fala, na tolerância à diversidade cultural e de saberes e na explicitação das hipóteses já conhecidas em relação aos fenômenos estudados (Lima, 2017).

Na sequência, a etapa mais relevante dos métodos problematizadores reside na testagem dos saberes prévios que devem ser validados em sua coerência científica e ampliados em função de perguntas investigativas. Igualmente, nesta etapa, o papel dos docentes deve ser um papel ativo no apoio à investigação que permita que os conhecimentos novos possam transformar ou serem acoplados aos conhecimentos prévios. Nesse ponto, o acesso dos estudantes às informações cientificamente consistentes é crucial para a continuidade adequada da investigação dos conhecimentos prévios e construção de novos significados e saberes (Barrows; Tamblyn, 1980; Brown; Collins; Duguid, 1989).

Cabe aqui destacar que, para além do emprego de métodos considerados ativos, a organização curricular e a avaliação da aprendizagem

precisam estar alinhadas àquilo que se espera dos novos posicionamentos de docentes e estudantes nas Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem.

Assim, o uso de metodologias ativas requer a proteção de tempo pró-estudo e acesso para os estudantes pesquisarem; implica a orientação dos conteúdos curriculares aos problemas e desafios relevantes da prática profissional; promove a articulação de saberes disciplinares em torno dos problemas a serem explorados; estimula o trabalho em equipe e o compromisso de educadores e educandos com a melhoria das práticas sociais; e, finalmente, valoriza as avaliações pautadas na verificação da aprendizagem por meio do domínio do raciocínio e das melhores evidências, frente aos problemas familiares e não familiares (Albanese; Mitchell, 1993).

5. Elementos condicionantes nas metodologias ativas de ensino-aprendizagem

O ambiente onde ocorrem as interações deve ser um espaço seguro para explicitação de saberes prévios e de dúvidas, sem o risco de julgamentos depreciativos. Segundo Maturana (2005, p. 24), “sem a aceitação do outro na convivência não há fenômeno social/[...] Se não há interações na aceitação mútua, produz-se a separação ou a destruição”.

Assim, ao trabalhar com uma nova turma, o posicionamento do professor deve ser o de, ativamente, identificar e favorecer a explicitação de hipóteses explicativas e dos valores prévios dos estudantes, particularmente frente a um determinado problema ou desafio baseado em situações simuladas ou reais. Por meio de um processo dialógico, o posicionamento dos docentes deve ser o de favorecer que os estudantes identifiquem o que já sabem e o que ainda não sabem para enfrentar os problemas ou desafios com melhores práticas. Neste sentido, a Espiral Construtivista (Lima, 2017) e a Problemática (Bordenave; Pereira, 2001) são métodos que favorecem ainda

mais essa abordagem, por legitimarem uma aproximação de síntese provisória frente ao problema, mesmo com lacunas ou até inconsistências pré-existentes.

Ao considerarmos as inconsistências prévias e todas as dúvidas dos estudantes como aspectos legítimos num processo de aprendizagem, favorecemos a explicitação de conhecimentos e desconhecimentos, emoções e valores frente aos problemas. Igualmente, favorecemos a sensação de pertencimento e de respeito mútuo entre os participantes dessas jornadas. Para Maturana (2005, p. 31), “sem aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social”.

O levantamento das explicações já conhecidas deve ser ativamente produzido pela participação de todos e, especialmente, do professor que deve estimular esse processo por meio de perguntas que identifiquem lacunas de aprendizagem. Essa postura investigativa deve ser, progressivamente, incorporada pelos estudantes. A questão crucial é que, nesta etapa, todos os envolvidos devem se comprometer a estudar, pesquisar e ampliar seus esquemas mentais e leituras de mundo a partir de perguntas e questionamentos. Assim, a partir das questões mais relevantes produzidas no processo problematizador, os estudantes buscam na literatura científica as informações necessárias à testagem e à ampliação de suas explicações sobre um determinado problema, identificando melhores práticas para a intervenção na realidade (Berbel, 2012; Bordenave; Pereira, 2001). A postura aberta para testar, rever e reformular os saberes prévios é condição para a construção de novos saberes ou significados.

Além dos aspectos relacionados ao papel dos saberes prévios e da emoção no processo de aprendizagem, outros avanços encontrados nas investigações sobre cérebro, mente, experiência e escola apontam a importância da contextualização dos conhecimentos a serem aprendidos e das estratégias para aprender (Bransford; Brown; Cocking, 2007).

Cabe aqui destacar que, a importância da contextualização dos conteúdos a serem explorados teve origem no movimento da escola nova por

meio da aproximação do ensino ao mundo real. De modo distinto do ensino tradicional, baseado em temas abstratos que são apresentados de maneira fragmentada pelas disciplinas, o uso de disparadores baseados em desafios da realidade profissional possibilita a construção de significados pelos estudantes que associam esses conhecimentos com sua potencial utilidade na resolução de problemas da prática (Barrows; Tamblyn, 1980; Becker, 2012; Freire, 1996).

No tocante às estratégias de aprendizagem, a metacognição requer um processo reflexivo sobre a própria aprendizagem, permitindo a identificação de facilidades e dificuldades no processo de aprender. Além de instrumentalizar os estudantes para a busca e análise de informações relevantes e com adequado nível de evidência para o enfrentamento dos problemas estudados, as metodologias ativas comprometem o estudante com a análise de seu desempenho nesse processo. Assim, a capacidade de identificar fatores que favorecem ou dificultam a aprendizagem pode resultar na realização de ajustes orientados à melhoria do acesso, da organização, da análise e da sistematização de novos conhecimentos (Simon; Newell, 1971; Flavell, 1979). Implica, igualmente, a produção potencial de novos sentidos para os saberes em construção, segundo um processo de reflexão sobre as emoções e os valores acionados nesse processo metacognitivo.

6. Contexto das metodologias ativas na formação profissional

Nas duas últimas décadas do século XX, acompanhamos uma forte polêmica no tocante às metodologias ativas. Diversos artigos foram produzidos por pesquisadores nacionais, refletindo a mesma busca por evidências também encontrada na produção científica internacional. Além dessas produções, meta-análises (Albanese; Mitchell, 1993; Dochy; Segers; Sluijsmans, 2003; La Taille; Oliveira; Dantas, 1992) passaram a ser produzidas

considerando-se os conjuntos de artigos voltados à análise de desempenhos de estudantes oriundos de diferentes metodologias, especialmente entre currículos que utilizam a aprendizagem baseada em problemas, conhecido pela sigla PBL em inglês (*Problem-based learning*) (Barrows; Tamblyn, 1980) e currículos tradicionais. Como currículos tradicionais, enquadram-se aqueles organizados por disciplinas básicas e clínicas, cuja exposição dos estudantes aos novos saberes ocorre, fundamentalmente, por meio da transmissão de informações, expositivamente pelos docentes.

Considerando-se que os instrumentos utilizados para a verificação de desempenho dos estudantes são aqueles consagrados no ensino tradicional, a ausência de diferença estatisticamente significativa em relação ao conhecimento teórico imediato possibilitou reflexões sobre a presença, nos currículos PBL, de um maior desenvolvimento em relação ao raciocínio clínico, às habilidades práticas e à satisfação e motivação dos estudantes em relação à aprendizagem (Dochy; Segers; Sluijsmans, 2003; La Taille; Oliveira; Dantas, 1992).

No Brasil, a Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), no estado de São Paulo, em 1987, e a Universidade Estadual de Londrina (UEL), no estado do Paraná, em 1988, foram as primeiras instituições a implantar currículos baseados na aprendizagem baseada em problemas em cursos de graduação na área da saúde (Lima; Padilha, 2018; Komatsu; Zanolli; Lima, 1998). Durante as duas últimas décadas do século XX, diversas instituições não só no Brasil, mas em todos os continentes, passaram a reorganizar os respectivos currículos de graduação na área da saúde, incluindo métodos que potencializassem o pensamento crítico e reflexivo.

Ainda no âmbito brasileiro, a partir do início dos anos 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação da área da saúde, publicadas pelo Ministério da Educação, passaram a orientar a utilização de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem na formação de profissionais de saúde. Essa orientação das DCN contempla diversos métodos problematizadores, para além da aprendizagem baseada em problemas, e,

associada a outras diretrizes, avançou no sentido de uma formação orientada por competências, inserida no Sistema Único de Saúde e comprometida com um cuidado integral, ético e humanizado (Brasil, 2001).

7. Conquistas e desafios no uso de metodologias ativas na formação profissional

Nesta parte do capítulo, foram organizadas reflexões sobre as principais conquistas e desafios identificados na implantação de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem em iniciativas de graduação e de pós-graduação na área da saúde.

Cabe aqui destacar que, as metodologias ativas para a área da saúde são, ao mesmo tempo, iniciativas conservadoras e inovadoras. Conservadoras porque, a maioria das atividades no formato de estágios ou de treinamento em serviços de saúde tem familiaridade com a utilização de situações da prática profissional como disparadores de aprendizagem. Por serem situações reais, os educandos atribuem a estas situações grande relevância, favorecendo a aprendizagem significativa.

Além desses aspectos, a preceptoria nos serviços de saúde deve construir um diálogo dinâmico entre a aprendizagem dos estudantes e residentes e a busca por uma atenção de qualidade aos pacientes, buscando alternativas para a resolução dos problemas e desafios reais do trabalho em saúde. Nestes cenários, o uso de metodologias ativas é igualmente inovador porque, ao invés dos preceptores darem respostas prontas às demandas dos estudantes, deveriam, prioritariamente, problematizar o entendimento dos educandos em relação às situações enfrentadas, apoiando a fundamentação e o desenvolvimento de melhores práticas.

Como desafio para a prática problematizadora, a tarefa de conciliar ensino e assistência no cotidiano dos serviços de saúde dificulta a tarefa educacional

quando o serviço, no qual ocorrem os estágios, é responsável pela prestação de cuidado a uma agenda sobrecarregada com muitos pacientes. Este contexto pode, em alguma dimensão, tensionar a relação entre ensino e assistência, dificultando a atenção às necessidades de aprendizagem dos educandos e, especialmente, a utilização de metodologias ativas de aprendizagem.

Ao focalizarmos as atividades teóricas acadêmicas desenvolvidas intramuros na graduação, a implantação de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem pode ser entendida como uma prática predominantemente inovadora, mesmo na área da saúde. Nessas atividades, o deslocamento da centralidade do processo educacional, dos saberes dos professores para as necessidades de aprendizagem dos estudantes, ainda é enormemente desafiador.

Esse movimento tensiona o perfil da docência tradicional, que se identifica com a produção de respostas, para um posicionamento voltado à produção de perguntas problematizadoras. Paralelamente, a exponencial mudança trazida pela facilidade de acesso às informações e, mais recentemente, pela popularização do uso de “Inteligência Artificial”, tem fortemente contribuído para ampliar esse tensionamento. Mais do que nunca, precisaríamos apoiar os estudantes a pensarem de maneira crítica e essa ênfase tem total alinhamento com os princípios das metodologias ativas, permanecendo desafiadora.

Assim, um duplo desafio pode ser reconhecido na construção de dois novos posicionamentos no processo de aprendizagem. Se por um lado, há tensões na construção do perfil docente, como facilitador e gestor do processo de aprendizagem, por outro, há narrativas de desconforto por parte dos estudantes, estimulados a saírem de uma posição passiva para uma atitude proativa, especialmente nas atividades realizadas junto aos docentes. Para muitos estudantes que participam de currículos inovadores, ainda há a expectativa da entrega dos conteúdos pelos docentes e que estes façam um direcionamento preciso, no sentido da indicação da fonte a ser lida, assim como do capítulo, da página e do que é prioritário ser estudado para responder às questões da prova.

No tocante ao conhecimento teórico, aqui reside um desafio ainda a ser melhor enfrentado, tanto do ponto de vista da aprendizagem significativa, como da avaliação cognitiva. É importante registrar que, os conteúdos importam e o conhecimento destes é fundamental para um exercício profissional de excelência em qualquer formação. Os desafios neste âmbito giram em torno da abordagem e do modo como esses conteúdos são explorados, visando, para além de sua memorização, sua aplicação crítica e responsável. A estes desafios, somam-se as mudanças geracionais no acesso às informações e na valorização atribuída ao trabalho e à formação profissional, especialmente na interação entre docentes nascidos entre 1946 e 1996 e estudantes considerados nativos digitais.

Como conquistas, o acompanhamento singular dos estudantes se destaca como um dispositivo potencializador da aprendizagem. A singularização da aprendizagem é favorecida pela utilização de pequenos grupos ou equipes que favorecem, por parte do docente, uma apreciação do ponto de partida e do percurso de cada estudante e, por parte do educando, uma potencialização da aprendizagem pela utilização de métodos ajustados às necessidades e estilos individuais de aprendizagem.

De modo abrangente, as metanálises sobre o uso de metodologias ativas apontam um grau positivo de satisfação dos estudantes em relação à atuação dos docentes, à aprendizagem colaborativa e à experiência educacional como um todo. Como resultados diferenciais, indicam a ampliação de capacidades de comunicação, de busca por informações e de análise ampliada de problemas, além do fortalecimento do raciocínio crítico e clínico-epidemiológico e da saúde baseada em evidências científicas (Dochy; Segers; Sluijsmans, 2003).

8. Considerações finais

No mundo globalizado e hiperconectado, as referências das tradições construídas no passado mostram-se insuficientes para enfrentarmos as

transformações sociais, econômicas e culturais em andamento. Para além deste contexto, o processo ensino-aprendizagem requer ser pensado frente às características e singularidades das diferentes gerações e indivíduos, particularmente no tocante ao acesso e ao processamento de informações. Adicionalmente, a necessidade do trabalho coletivo e da empatia no cuidado ao processo saúde-doença de pessoas e populações tornam a formação de profissionais de saúde ainda mais complexa.

Como os processos educacionais possibilitam, tanto a reprodução da organização e dos valores sociais, como a promoção de uma consciência crítica e voltada à transformação das sociedades (Libâneo, 1998; Snyders, 1988), reproduzir ou transformar reflete os valores assumidos pelos sujeitos envolvidos, tanto nos microprocessos quanto nos macroprocessos educacionais.

Ao considerarmos meritória a utilização de métodos que colocam as necessidades e os interesses dos estudantes no centro do processo de aprendizagem e que valorizam a formação de sujeitos críticos, reflexivos e comprometidos com a construção de seu perfil profissional, devemos igualmente assumir um posicionamento crítico-reflexivo sobre esse tipo de formação. Para tanto, a contextualização das práticas educativas deve considerar o caráter histórico, econômico e social do compartilhamento da cultura com as futuras gerações.

Assim, ao estudarmos as práticas educacionais, com foco no uso de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem, devemos manter o compromisso de identificar desafios desse processo no sentido dos princípios que ancoram essas metodologias a uma educação progressista e voltada à produção de uma sociedade mais justa. Nesse sentido e em última instância, docentes e educandos definem, a cada encontro, o posicionamento que assumem como desiderato frente ao processo educacional.

Referências

- ALBANESE, M. A.; MITCHELL, S. Problem-based learning: a review of literature on its outcomes and implementation issues. **Academic Medicine**, v. 68, n. 1, p. 52-81, 1993.
- AUSUBEL, D.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BARROWS, H. S.; TAMBLYN, R. M. **Problem-based learning**. New York: Springer Press, 1980.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BERBEL, N. A. N. **A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez**: uma reflexão teórico-epistemológica. Londrina: EDUEL, 2012.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. (org.). **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: Senac, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 1.133/2001, de 7 de agosto de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2025.
- BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. Situated cognition and the culture of learning. **Educational Researcher**, v. 18, n. 1, p. 32-42, 1989.
- CHEN, F. *et al.* Effectiveness of problem-based learning in medical education: a systematic review and meta-analysis. **Journal of Nursing Education and Practice**, v. 12, n. 1, p. 25-35, 2022.
- DEWEY, J. **A escola e a sociedade; a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio d'Água, 2002.
- DOCHY, F.; SEGERS, M.; SLUIJSMANS, D. The effect of problem-based learning on students' performance: a meta-analysis. **Learning and Instruction**, v. 13, n. 5, p. 533-568, 2003.
- FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-development inquiry. **American Psychologist**, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia**: teorias e prática da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KOMATSU, R.; ZANOLLI, M. B.; LIMA, V. V. Aprendizagem baseada em problemas. In:

MARCONDES, E.; GONÇALVES, E. L. **Educação médica**. São Paulo: Sarvier, 1998. p. 223-237.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget; Vygotsky; Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1998.

LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface (Botucatu)**, v. 21, n. 61, p. 421-434, 2017.

LIMA, V. V.; PADILHA, R. Q. (org.). **Reflexões e inovações na educação de profissionais de saúde**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2018.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

PACHECO, N. J. *et al.* A systematic review and meta-analysis of problem-based learning in medical education: impact on student performance and satisfaction. **Medical Education Online**, v. 28, n. 1, p. 1234567, 2023.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SCHMIDT, H. G.; ROTGANS, J. I.; YEW, E. H. J. The challenge of defining problem-based learning. **Health Professions Education**, v. 3, n. 1, p. 12-19, 2007.

SIMON, H. A.; NEWELL, A. Human problem solving: the state of the theory in 1970. **American Psychologist**, v. 26, n. 2, p. 145-159, 1971.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

TANS, K. *et al.* The effectiveness of problem-based learning in medical education: a systematic review and meta-analysis. **BMC Medical Education**, v. 20, n. 1, p. 1-11, 2020.

TIWARI, A. *et al.* Problem-based learning in medical education: a systematic review and meta-analysis. **Advances in Health Sciences Education**, v. 26, n. 2, p. 353-374, 2021.

WALLON, H. **Psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2010.

WHITE, B. Y.; FREDRICKSON, J. R. **The tinker tools inquiry project: making scientific inquiry accessible to students**. Princeton: Center for Performance Assessment, Educational Testing Service, 1997.



"AS PESSOAS EDUCAM PARA A COMPETIÇÃO E
ESSE É O PRINCÍPIO DE QUALQUER GUERRA.
QUANDO EDUCARMOS PARA COOPERARMOS E
SERMOS SOLIDÁRIOS UNS COM OS OUTROS, NESSE
DIA ESTAREMOS A EDUCAR PARA A PAZ."

(Montessori, 1998)

Fonte: PIXABAY. Pessoas mundo mãos por aí terra. Pixabay, 2018. Ilustração. Disponível em:
<https://pixabay.com/pt/vectors/pessoas-mundo-maos-por-ai-terra-1104651/>. Acesso em: 13 abr. 2025.

MONTESSORI, M. **Educação e paz**. Trad. Sônia Maria Alvarenga Braga. Campinas: Papirus, 1998.

Capítulo 5

Educar para o cuidado ético: Metodologias ativas e o despertar da responsabilidade

Mirelle Finkler¹⁸

Liliane Parreira Tannús Gontijo¹⁹

Al joven no hay que enseñarle primariamente a triunfar sino a deliberar. Solo así podremos pasar de la actual sociedad competitiva, a una sociedad realmente deliberativa. ¿Cabe algún objetivo mejor para la ética?

(Gracia, 2016, p. 8)

Introdução – Um chamado ético para a educação

Há pouco mais de meio século, Van Rensselaer Potter, professor e pesquisador de Bioquímica nos Estados Unidos, cunhou o termo “*bioethics*”, motivado por sua preocupação com os impactos do progresso científico e tecnológico sobre a sociedade e o meio ambiente. Potter concebeu a bioética como uma “ponte para o futuro”, isto é, uma ponte entre

18 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC), Brasil. Professora associada do Departamento de Odontologia e do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva. Doutora em Odontologia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5764-9183> E-mail: mirelle.finkler@ufsc.br

19 Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia (MG), Brasil. Professora titular da Área de Saúde Coletiva do Curso de Odontologia. Pós-Doutora (UFSC), doutora em Saúde Pública (EERP/USP). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-57621591>. E-mail: lilianeg@ufu.br

as ciências biológicas e as humanidades, e como uma verdadeira “ciência da sobrevivência”, voltada à garantia da vida humana em harmonia com o meio ambiente (Potter, 2016). Essa concepção amplia a compreensão mais tradicional da bioética para além dos problemas biomédicos decorrentes da evolução científico-tecnológica. Desde então, a bioética vem sendo considerada uma base ética orientadora das relações entre ciência, vida e responsabilidade social (Pessini, 2013).

No contexto da formação de profissionais da saúde, a bioética alerta sobre a insuficiência do modelo educativo que enfatiza o domínio de conhecimentos técnicos e conteudistas, em detrimento da reflexão ética, do compromisso social e do desenvolvimento de atitudes humanizadas e responsáveis no cuidado com a vida (ten Have, 2014; Finkler, Negreiros, 2018; Finkler, 2020). Nesse mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) enfatizam que os cursos de graduação em saúde devem articular saberes técnico-científicos com valores humanísticos, assegurando que os futuros profissionais estejam preparados para enfrentar os complexos desafios éticos do cotidiano profissional (Brasil, 2014, 2021).

Uma educação baseada apenas na transmissão de conteúdos já não responde às exigências do mundo do trabalho, cada vez mais dinâmico e cheio de contradições. Currículos rígidos, que priorizam memorização e técnicas, deixam de lado o autoconhecimento, a reflexão e a inserção social crítica (Moraes, 2021; Lima; Gomes, 2024). Basta pensar em um estudante que domina protocolos de atendimento, mas não sabe lidar com um paciente em situação de vulnerabilidade social: falta-lhe a dimensão ética e relacional que sustenta o cuidado.

Em oposição a essa lógica reducionista, propõe-se uma educação que articula ensino, pesquisa e extensão para integrar o desenvolvimento intelectual, ético, emocional e profissional dos estudantes (Lima; Gomes, 2024). Essa abordagem é enriquecida pela visão de bell hooks (2013), ao destacar que ensinar é um ato político-afetivo que deve respeitar e proteger as

singularidades dos educandos, criando condições para que o aprendizado se dê de modo profundo, libertador e conectado à realidade. Portanto, a formação educacional comprometida com a cidadania vai além da preparação científico-tecnológica: ela exige vínculos com os contextos sociais, valorização da escuta, estímulo ao pensamento crítico e reconhecimento dos sujeitos como agentes transformadores de si e do mundo.

O ensino de ética pode contribuir significativamente para esta proposta educativa, desde que não se restrinja à mera transmissão de conhecimentos normativos ou à assimilação de códigos de conduta. Para tanto, deve proporcionar vivências que levem os estudantes a refletirem criticamente sobre os valores sociais e os princípios fundamentais do exercício profissional (ten Have, 2014). Nesse sentido, a reflexão ética precisa ser incentivada ao longo de todas as etapas do processo educativo, promovendo o desenvolvimento transversal de competências morais e relacionais (Gracia, 2016).

Por essa razão, é mais pertinente falar em “dimensão ética” da educação superior do que simplesmente em “formação ética”, embora essas expressões sejam frequentemente utilizadas como sinônimos. Esse uso acaba reforçando uma noção reducionista de “ética na formação”, quando o mais transformador é compreender a ética como uma dimensão transversal da educação (Finkler, 2017; Finkler; Negreiros, 2018), um processo que atravessa e dá sentido às experiências acadêmicas, interpessoais e institucionais, forjando o caráter dos educandos e sua personalidade (Puig, 1998).

Nessa perspectiva, a formação ética dos profissionais da saúde exige uma abordagem que ultrapasse os limites normativos e prescritivos da deontologia tradicional, integrando práticas pedagógicas que articulem a reflexão crítica, o protagonismo discente e a interdisciplinaridade. Conforme destaca Souza, Rech e Gomes (2022), o modelo tradicional e ainda dominante tende a reduzir a ética à reprodução de códigos profissionais, dificultando a construção de uma consciência moral contextualizada e comprometida com a dignidade humana. Em contrapartida, as metodologias ativas, como o uso da

casuística, dramatizações e recursos da arte, demonstram maior efetividade na promoção de aprendizagens significativas e na internalização de valores éticos, ao estimular o pensamento crítico diante de dilemas e problemas reais.

Dantas e Sousa (2008) evidenciam, a partir de uma revisão histórica do ensino de ética médica nas escolas brasileiras, a estagnação curricular e o baixo investimento institucional em disciplinas dedicadas ao tema, frequentemente vinculadas à medicina legal e ofertadas com carga horária reduzida. Ambos os estudos convergem na defesa de uma formação ética com base em experiências formativas integradas ao cotidiano profissional e ancoradas em referenciais das ciências humanas e sociais.

A Bioética da Responsabilidade ou Bioética Deliberativa é um referencial teórico que defende que a educação deve promover um ambiente de sensibilização, reflexão e deliberação moral, que possibilite a identificação e análise de conflitos éticos para a tomada de decisões fundamentadas e prudentes (Pose, 2012; Finkler, 2024). Este referencial se coaduna com o freiriano, uma vez que há uma evidente dimensão ética no conjunto da obra de Paulo Freire. O autor advoga por uma ética universal do ser humano, por uma racionalidade dialógica e por uma educação voltada à humanização e à promoção do “ser mais”, elementos centrais também na Bioética Deliberativa. Seus princípios educativos contribuem para o desenvolvimento da capacidade de julgamento próprio e de responsabilização individual e coletiva, constituindo-se, assim, em base importante para a formação ética na saúde (Molina; Finkler, 2021).

Frente a esses referenciais educativos, as Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEAs) emergem como estratégias potentes e indispensáveis à formação ética. Neste capítulo, exploramos a interseção entre a dimensão ética da educação superior em saúde e os pilares das MAEAs (Gontijo *et al.*, 2019; 2020), buscando analisar como essas abordagens podem contribuir para o despertar da responsabilidade dos profissionais de saúde para o cuidado ético das pessoas e populações.

Diante de uma perspectiva ampliada da ética e da urgência de metodologias que promovam o desenvolvimento moral dos estudantes, torna-se necessário compreender como a formação ética se articula à trajetória acadêmica em suas múltiplas dimensões. Nesse contexto, a teoria da Dimensão Ética da Educação Superior em Saúde, desenvolvida por Hoffmann (2020), oferece uma lente valiosa para analisar o processo de construção da identidade ética dos estudantes, relacionando-o às experiências vividas no cotidiano universitário. Essa teoria permite avançar do discurso abstrato sobre a ética para uma compreensão situada, relacional e experiencial da formação moral.

Afinal, quais experiências educativas têm sido efetivamente oferecidas para formar profissionais comprometidos com o cuidado pautado na responsabilidade ética?

1. Formar-se ético: a universidade como espaço de construção identitária

A ética profissional e a bioética são pilares fundamentais da formação em saúde, orientando a conduta dos profissionais, especialmente diante de problemas morais, que envolvem processos críticos de tomada de decisão. As DCNs ressaltam a importância de formar profissionais que atuem com base em princípios éticos e bioéticos, garantindo um atendimento equitativo e respeitoso aos pacientes. Isto exige o desenvolvimento de competências morais e relacionais, indispensáveis para enfrentar desafios cotidianos da prática profissional, tais como o sigilo profissional, o consentimento informado e a construção de relações interpessoais sólidas com pacientes, bem como com equipes multi e interprofissionais (Brasil, 2014, 2021).

O desenvolvimento dessas competências depende da dimensão ética da educação. Esse conceito refere-se a um processo contínuo de construção moral ao longo da vivência curricular, que transcende a assimilação de

princípios normativos. Em outras palavras, trata-se de um processo integral de formação humanística, próprio da educação superior, no qual o estudante é levado a refletir sobre valores e crenças, pensar e justificar decisões e aprimorar sua consciência crítica.

O desenvolvimento da autonomia é um objetivo central da formação ética, pois é o que possibilita atuarmos de maneira crítico-reflexiva, afastando-nos da obediência acrítica a normas preestabelecidas, o que caracterizaria justamente a heteronomia. Deste modo, a ética no ensino superior precisa ultrapassar sua habitual vinculação à deontologia profissional, fomentando a construção de um sujeito sensível para com a alteridade, pensante e deliberativo (Finkler, 2024).

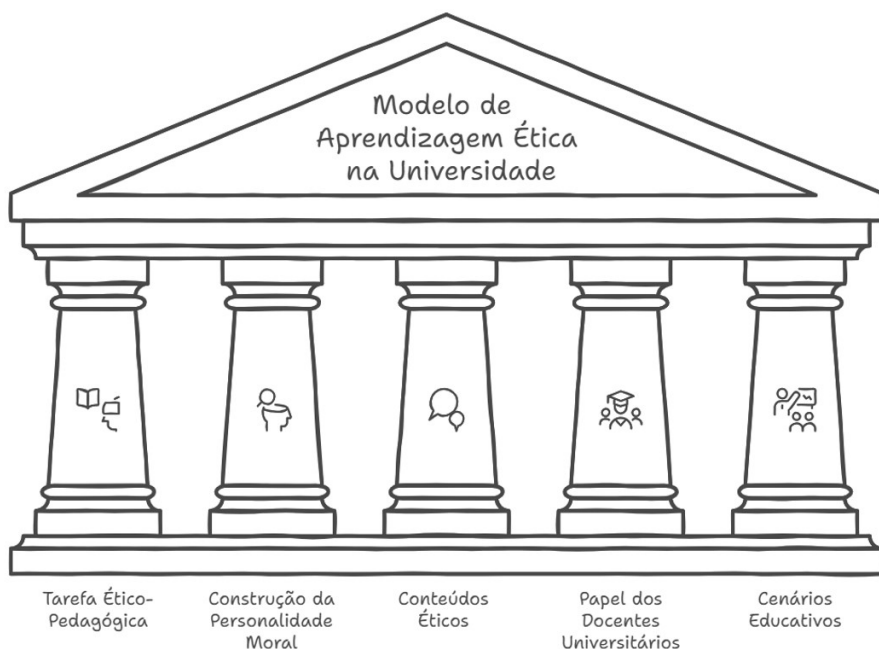
Já em 2002, Martínez, Estrada e Bara (2002), pesquisadores de um reconhecido grupo de pesquisa em Educação Moral da Universidade de Barcelona, propuseram um Modelo de Aprendizagem Ética para reorientar as práticas universitárias. O modelo proposto se destacava por uma abordagem integral e formativa da ética no ensino superior, composto por cinco eixos fundamentais:

1. Tarefa ético-pedagógica: criar condições para que o estudante construa valores baseados em justiça e equidade. Exemplo: propor debates em sala sobre o acesso desigual ao SUS e estimular que os estudantes analisem as implicações éticas das políticas de saúde.
2. Construção da personalidade moral: desenvolver autoconhecimento e raciocínio moral. Exemplo: usar diários reflexivos onde cada estudante descreve dilemas vividos em estágios e discute como tomou (ou tomaria) suas decisões.
3. Seleção de conteúdos éticos: incluir temas como dúvidas, críticas, superação pessoal, justiça, solidariedade e respeito à diversidade. Exemplo: planejar disciplinas de clínica que não tragam apenas protocolos técnicos, mas também discussões

sobre sigilo profissional, comunicação de más notícias e equidade no cuidado.

4. Docente como mediador ético: assumir papel de formador de cidadãos críticos. Exemplo: em uma situação de conflito entre estudantes durante trabalho em grupo, o docente não apenas “resolve” o problema, mas transforma o episódio em oportunidade de reflexão sobre cooperação, respeito e corresponsabilidade.
5. Cenários interativos: promover vivências que favoreçam discernimento moral. Exemplo: dramatizações simulando atendimentos em que o estudante deve lidar com decisões sobre consentimento informado ou revelação de diagnóstico.

Figura 1. Modelo de Aprendizagem Ética na Universidade



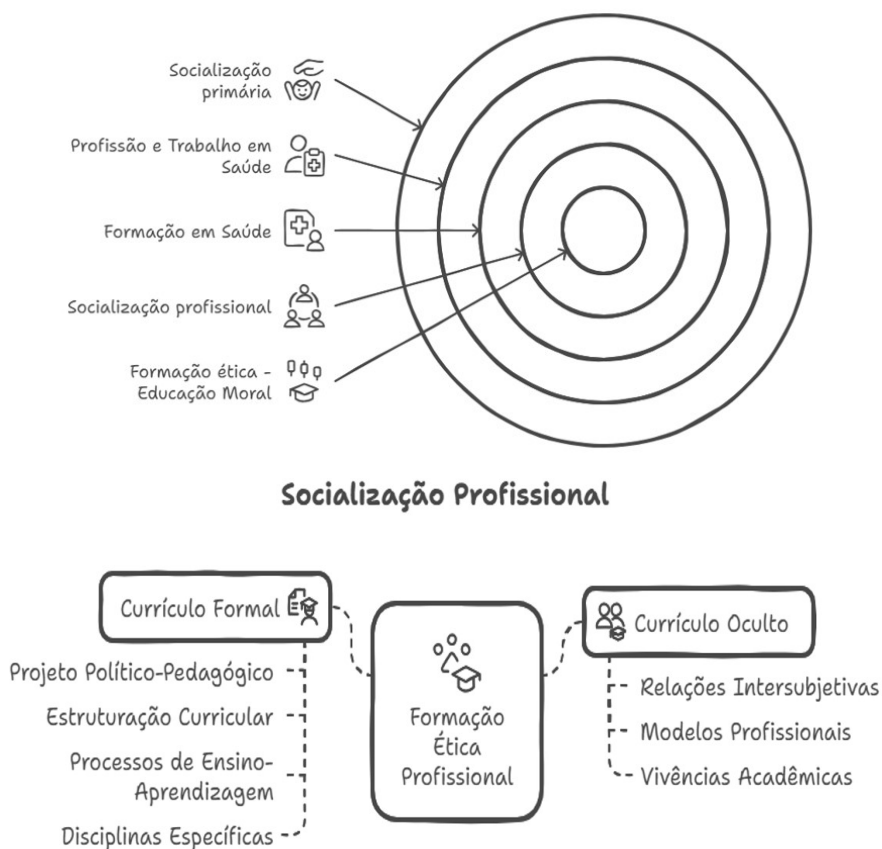
Fonte: Autoras com base em Martínez, Estrada e Bara, 2002.

Em 2009, Finkler propôs um marco conceitual original para o estudo da dimensão ética da formação profissional em saúde, considerando os múltiplos níveis e contextos que influenciam esse processo (Figura 2). No plano mais amplo, destaca-se o contexto multicultural, político, econômico e ideológico da sociedade, no qual ocorre a socialização primária dos indivíduos. Ao direcionar o foco para a formação ética no campo profissional, o modelo evidencia o mundo do trabalho e da profissão em saúde como espaço da socialização secundária, mais especificamente da socialização profissional. Esta pode ser examinada a partir das dimensões do currículo formal e do currículo oculto, distinção adotada com fins analíticos, já que ambas se entrelaçam e se influenciam mutuamente.

No currículo oculto, os principais fatores que incidem sobre a formação ética incluem as relações intersubjetivas, como as dinâmicas de poder institucional, as lideranças e as interações entre docentes, estudantes e pacientes, os modelos profissionais, expressos pelo testemunho ético dos docentes e pelo status da profissão, e as vivências acadêmicas, que envolvem a organização institucional, o acolhimento, a ambiência nos espaços formativos e as atividades extracurriculares. No âmbito do currículo formal, os elementos de influência abrangem o projeto político-pedagógico (com suas concepções de profissão, educação, saúde, ética e perfil do egresso), a estruturação curricular (organização, conteúdos, competências e inserção da ética e da bioética), os processos de ensino-aprendizagem (incluindo abordagens metodológicas, formação docente e intencionalidade ético-pedagógica) e, por fim, o papel das disciplinas de Bioética, Humanidades e Deontologia (Finkler, 2009).

Figura 2. Modelo de Aprendizagem Ética na Universidade

Modelo Conceitual dos Fatores que Influenciam a Formação Ética



Made with Napkin

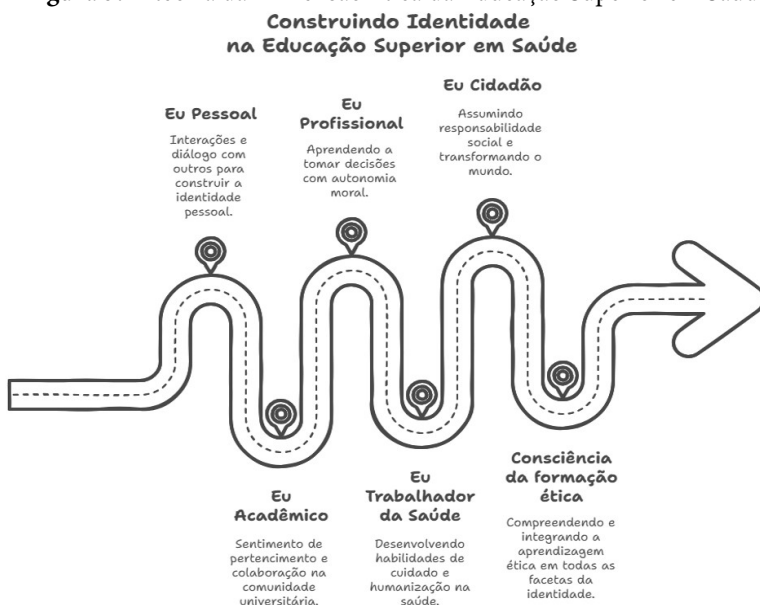
Fonte: Autoras com base em Finkler, 2009.

Uma importante contribuição empírica para essa compreensão pode ser encontrada no estudo que investigou como o cuidado, enquanto atitude ético-pedagógica, se expressa ou se omite no cotidiano universitário, influenciando profundamente a socialização profissional dos estudantes. A partir da análise de cursos de Odontologia, os autores evidenciaram que a formação

ética não se realiza apenas nos conteúdos declarados, mas, sobretudo, nas práticas cotidianas que compõem o currículo oculto. Relações interpessoais, modelos docentes, ambiência institucional, respostas institucionais a práticas excludentes e sensibilidade às desigualdades socioeconômicas foram identificados como marcadores importantes do cuidado ético-pedagógico. Ao reconhecer que o cuidado com os estudantes é condição essencial para que estes se tornem profissionais capazes de cuidar eticamente de outros, o estudo aponta para a necessidade de estratégias intencionais e institucionalizadas que promovam a ética como experiência vivida (Finkler; Caetano; Ramos, 2012).

Partindo deste marco, Hoffmann (2020) elabora a teoria da Dimensão Ética da Educação Superior em Saúde (Figura 3), partindo do reconhecimento de que a formação ética se realiza por meio da vivência concreta de relações e experiências que mobilizam valores e práticas morais. Esse novo modelo aporta contribuições significativas para o debate ao demonstrar como a formação ética participa da construção identitária dos estudantes, nas múltiplas dimensões da vida universitária.

Figura 3. A teoria da Dimensão Ética da Educação Superior em Saúde



Fonte: Autoras com base em Hoffmann, 2020.

Nesta teoria, cada faceta da identidade construída ao longo da educação superior em saúde, pessoal, acadêmica, profissional, cidadã e como trabalhador da saúde, corresponde a formas distintas de aprendizagem ética, articuladas em processos de interação, reflexão e engajamento. Essas aprendizagens revelam que a maturidade moral e a responsabilidade social estão profundamente entrelaçadas com o modo como os estudantes vivem e compreendem sua trajetória formativa. Nesse sentido, a teoria reforça a ideia de que o ambiente universitário deve ser eticamente intencionado, promovendo espaços de diálogo, escuta, convivência na diversidade, participação democrática e integração ensino-serviço-comunidade (Hoffmann, 2020).

Ao reconhecer o estudante como sujeito da aprendizagem moral e da transformação social, esta abordagem afirma que a formação ética deve ocorrer transversalmente em todas as dimensões da vida acadêmica. Compreender o estudante como agente ativo nesse processo implica valorizar suas experiências, dúvidas e conflitos éticos como elementos constitutivos da formação profissional. Longe de ser mero destinatário de conteúdos éticos, o estudante deve ser visto como protagonista de seu percurso educativo, participando ativamente de espaços de reflexão e deliberação que compõem o currículo real de sua formação. Esse entendimento exige não apenas uma reconfiguração institucional, mas também uma revisão crítica do papel docente, que passa a ser concebido como o de um agente ético comprometido com a formação integral, mediatizado pelo mundo (Esteban; Román, 2016; Finkler, 2017; Finkler; Negreiros, 2018; Rebello *et al.*, 2021).

Nesse sentido, a universidade deve ir além de sua função instrumental de preparar profissionais tecnicamente competentes, assumindo, de forma intencional e explícita, o compromisso de formar sujeitos éticos. Para Esteban e Román (2016), essa dimensão moral da educação universitária é inseparável de sua missão institucional, que precisa ser resgatada e fortalecida frente às exigências do presente. Ao revisitarem os fundamentos filosóficos da universidade moderna, os autores resgatam pensadores como Humboldt,

Newman e Ortega y Gasset, para quem a universidade deveria promover o desenvolvimento integral da pessoa, não apenas sua qualificação técnica, mas sua formação como ser humano pensante, livre e responsável.

Esse ideal educacional exige uma relação andragógica mais próxima e significativa entre professores e estudantes, sustentada pela influência ética dos docentes e por vínculos formativos capazes de estimular o autoconhecimento, a deliberação e o compromisso com a vida em sociedade (Finkler, 2017). Essa influência, no entanto, não se dá apenas por meio do conteúdo ensinado, mas, especialmente, pelo modo como o docente lida com os desafios concretos do cotidiano educacional, como dilemas avaliativos, conflitos entre colegas, tensões entre liberdade e autoridade ou a precarização das condições de ensino. A formação ética exige, portanto, que o próprio professor se reconheça como sujeito moral em processo, assumindo sua prática como espaço de constante autocrítica, diálogo e construção coletiva de sentidos (Rebello *et al.*, 2021).

Salienta-se que a andragogia supracitada, voltada à educação de adultos, valoriza suas vivências, motivações e necessidades no processo de aprendizagem. Paulo Freire (1996) teve papel central na difusão dessa abordagem, especialmente na alfabetização de adultos²⁰.

A tensão entre os modelos de universidade orientados para a formação profissional e aqueles voltados à educação humanística estrutura grande parte dos desafios atuais do ensino superior. Esteban e Román (2016) não os veem como mutuamente excludentes, mas como dimensões complementares que precisam ser equilibradas. Para tanto, os autores propõem uma abordagem inspirada na filosofia comunitarista, contrapondo-se ao liberalismo moral dominante que tende a reduzir a educação universitária a um projeto individual e utilitarista.

20 Utiliza-se neste capítulo o termo andragogia em lugar de pedagogia, por considerarmos, com base na literatura especializada, que o ensino superior demanda abordagens metodológicas centradas na autonomia, na experiência prévia e na participação ativa dos estudantes adultos. Autores como Malcolm Knowles, Carl Rogers, Paulo Freire e David Kolb enfatizam que a educação de adultos deve respeitar suas trajetórias, promover a aprendizagem significativa e estimular o protagonismo. A andragogia, nesse sentido, diferencia-se da pedagogia por orientar o processo educativo à luz dessas especificidades, especialmente no contexto da educação continuada e universitária (Zakovicz; Ribaski, 2023).

Deste modo, a educação universitária deve ser entendida como processo de formação moral e de construção identitária em constante diálogo com os valores coletivos. Tal perspectiva exige não apenas a revisão das finalidades educativas, mas também a promoção de uma cultura ética universitária, que reconheça o estudante como sujeito de aprendizagem moral e valorize o papel formativo de toda a comunidade acadêmica na construção de uma sociedade mais justa e solidária (Finkler, 2017).

Para isso, é essencial que o papel docente seja concebido sob uma perspectiva de educação crítica, reconhecendo-se como agente ético-pedagógico cuja atuação demanda preparo específico, reflexividade e apoio institucional. Como evidenciam Rebello *et al.* (2021), é fundamental tornar visíveis os problemas éticos vivenciados no cotidiano docente, criando espaços de deliberação entre pares e com os estudantes. Nesse contexto, práticas que estimulem o protagonismo discente e a corresponsabilidade ética tornam-se estratégias para fortalecer uma cultura educacional comprometida com a formação integral.

As metodologias ativas, ao deslocarem o foco do ensino conteudista para a construção da aprendizagem, representam não apenas uma inovação didática, mas também uma oportunidade concreta de materializar os princípios da educação crítica. Elas desafiam docentes e estudantes a assumirem papéis mais ativos, dialógicos e deliberativos no processo formativo, contribuindo para o desenvolvimento de competências morais e a vivência da ética como prática situada. É nesse horizonte que se insere a proposta de compreender as metodologias ativas como exercício de liberdade e de responsabilidade.

2. Metodologias ativas como exercício de liberdade e de responsabilidade

As MAEAs não se configuram apenas como estratégias pedagógicas inovadoras, mas como dispositivos ético-políticos comprometidos com a

formação de sujeitos autônomos, críticos e engajados socialmente. Inseridas no contexto de uma transformação curricular e paradigmática da educação na saúde, elas assumem um duplo papel fundamental: promover a liberdade e cultivar a responsabilidade no processo educativo.

Contudo, é necessário resistir à tendência de apropriação tecnicista dessas metodologias, que as reduz a recursos desprovidos de intencionalidades políticas. Elas precisam estar enraizadas em projetos educativos críticos e socialmente implicados. Nessa perspectiva, inovar nos modos de ensinar e aprender significa também tomar posição diante dos modos de educar e cuidar que estão em disputa. Inovar na educação é, portanto, uma atitude ético-política de quem recusa a reprodução de práticas tradicionais excludentes e autoritárias.

Inspiradas em tradições pedagógicas críticas que dialogam com autores como Paulo Freire, John Dewey, David Ausubel e Malcolm Knowles, essas metodologias rompem com o modelo bancário de ensino, que reduz o estudante à passividade, e propõem uma abordagem dialógica, problematizadora e situada. Nesse horizonte, a liberdade não é entendida como autonomia isolada ou descomprometida, mas como práxis, isto é, ação e reflexão transformadoras da realidade (Freire, 1996).

Na concepção freiriana, a educação é um ato ético e político por excelência, no qual liberdade e responsabilidade se articulam como fundamentos da prática docente emancipadora. Ensinar não é transmitir informações, mas criar condições para que o educando se reconheça como sujeito histórico, capaz de pensar criticamente, decidir e intervir no mundo. A liberdade, assim, não se dá como concessão, mas se conquista na e pela ação consciente. E essa conquista só se sustenta quando está ancorada em uma responsabilidade ativa, com os outros, com a coletividade e com a transformação da realidade (Freire, 1996).

Ao favorecer o protagonismo discente, as MAEAs convocam o estudante a assumir sua formação como um ato de liberdade intelectual. Elas convidam a que educandas e educandos se tornem autoras e autores de saberes construídos

a partir de sua experiência, de seus contextos e da interação com o mundo. Essa liberdade investigativa e situada implica também um compromisso ético com o cuidado e com o bem comum, especialmente no campo da saúde.

A responsabilidade, nesse cenário, desdobra-se em múltiplas dimensões: responsabilidade epistêmica, ao integrar saberes prévios, científicos e cotidianos na construção de conhecimentos significativos; responsabilidade ética, ao exigir decisões fundadas na escuta, na empatia e no discernimento moral em contextos reais ou simulados; e responsabilidade social, ao colocar o estudante em contato com cenários marcados por desigualdades, exigindo sensibilidade crítica e compromisso com a justiça social. Essas dimensões são indissociáveis de uma concepção de formação ampliada, que transcende o paradigma das competências instrumentais e considera os sujeitos em sua inteireza: como seres históricos, relacionais, afetivos e políticos.

A integração entre liberdade e responsabilidade no processo formativo é sustentada por um conjunto de pilares estruturantes das MAEAs, que se articulam diretamente à dimensão ética da formação profissional em saúde, evidenciando a interconectividade entre os referenciais éticos e andragógicos que orientam práticas educativas nos múltiplos níveis e contextos em que a formação em saúde se desenvolve (Gontijo *et al.*, 2019; 2020). Os pilares são:

1. Protagonismo e autonomia do educando. Exemplo: em uma roda de conversa, o estudante conduz a discussão sobre confidencialidade, assumindo papel ativo na reflexão em vez de apenas ouvir o docente.
2. Interação e comunidades de aprendizagem. Exemplo: grupos interprofissionais de estudantes trabalham juntos em um caso clínico simulado, compartilhando diferentes saberes para chegar a uma decisão conjunta.
3. Reflexão crítica e aprendizagem significativa. Exemplo: após uma visita a uma Unidade Básica de Saúde, os estudantes debatem as

desigualdades encontradas e relacionam com princípios de justiça social discutidos em sala.

4. Respeito ao contexto e à diversidade. Exemplo: em uma atividade sobre planejamento de cuidados, considerar a realidade cultural, religiosa e socioeconômica dos usuários, discutindo como essas dimensões interferem na prática profissional.
5. Consideração do conhecimento prévio do educando. Exemplo: antes de iniciar um módulo de ética ou bioética, solicitar aos estudantes que relatem situações éticas que já vivenciaram em estágios, para que sirvam de ponto de partida para a aprendizagem.
6. Desenvolvimento de competências socioemocionais (afetivas e colaborativas). Exemplo: dramatizações em que os estudantes assumem papéis de usuários e profissionais, exercitando empatia, escuta ativa e comunicação não violenta.
7. Abordagem investigativa e desafiadora, centrada na vida. Exemplo: apresentar um caso real de negligência e estimular os estudantes a investigarem causas, responsabilidades e possíveis soluções ético-políticas.
8. Integração entre teoria e prática. Exemplo: durante estágio em clínica, os estudantes aplicam conceitos de autonomia e beneficência aprendidos em sala ao discutir consentimento informado com pacientes.
9. Uso de tecnologias digitais, analógicas e recursos interativos. Exemplo: utilizar aplicativos de simulação de dilemas ou jogos de papéis digitais para estimular a deliberação em equipe.
10. Avaliação formativa e processual. Exemplo: em vez de apenas provas finais, incluir portfólios reflexivos em que os estudantes registram suas aprendizagens éticas ao longo do semestre, recebendo devolutivas contínuas dos docentes.

Cada um desses pilares expressa um compromisso ético e político com

uma formação que reconhece o cuidado como prática relacional, situada e transformadora (Figura 4).

Figura 4. Pilares das Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem



Fonte: Autoras com base em Gontijo *et al.*, 2019; 2020.

A discussão sobre os fundamentos pedagógicos que sustentam as práticas educativas no ensino superior em saúde encontra respaldo nas contribuições de autores como Dermeval Saviani e Luiz Carlos Luckesi, cujas obras são fundamentais para a compreensão crítica da educação. Saviani (2008), por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, defende uma prática pedagógica que articule a sistematização do conhecimento com a transformação social. Para ele, a educação deve possibilitar a apropriação crítica dos saberes historicamente acumulados, superando visões espontaneístas ou tecnicistas, e

comprometendo-se com a superação das desigualdades e injustiças sociais. Essa referencial se ancora em uma leitura dialética da realidade, compreendendo o educador como sujeito ético-político que atua consciente das determinações sociais que perpassam o ato educativo.

Complementarmente, Luckesi (1994) destaca que toda prática pedagógica está sustentada por uma visão filosófica de mundo e identifica três principais correntes: a educação redentora, que confia na educação como caminho para transformação pessoal e social; a educação reprodutora, que a entende como instrumento de manutenção do *status quo*; e a educação transformadora, crítica e reflexiva, que articula teoria e prática para promover emancipação. Essa última, alinhada ao pensamento de Paulo Freire e às tendências progressistas, está fortemente presente nas práticas dialógicas e problematizadoras que valorizam a participação ativa dos educandos. Conforme aponta Santos (2014), essas tendências expressam um movimento comprometido com a formação ética, crítica e socialmente implicada dos sujeitos, representando uma alternativa concreta aos modelos tradicionais ainda presentes em muitos currículos acadêmicos.

Exercer a liberdade no contexto das MAEAs não significa adotar um ensino mais leve ou superficial, mas escolher um caminho andragógico exigente, que demanda envolvimento profundo, escuta ativa e reposicionamento constante de educadores e instituições. O professor torna-se mediador crítico do processo, alguém que escuta, provoca e caminha com os estudantes, enquanto a instituição deve garantir as condições concretas para que essa transformação se efetive: flexibilização curricular, qualificação docente, vínculo com o SUS e formas processuais de avaliação.

Em síntese, as MAEAs expressam um exercício cotidiano de liberdade com responsabilidade: liberdade para aprender com sentido, questionar, imaginar outros modos de educar, cuidar e conviver; e responsabilidade de fazê-lo com ética, solidariedade e compromisso com a vida em sua integralidade. Ancoradas em uma visão crítica e emancipadora da educação, oferecem um caminho potente para a “formação ética-ativa” de profissionais da saúde.

3. Aprender é escolher: a formação “ética-tiva”

No contexto das MAEAs, aprender significa também exercitar escolhas: observar, escutar, deliberar e assumir responsabilidades. Por exemplo, em uma dramatização de conflito entre equipe de saúde e familiares sobre a continuidade de um tratamento, os estudantes precisam decidir coletivamente, e esse processo é, em si, uma vivência ética. Ao deslocarem o foco da transmissão de conteúdo para o engajamento do estudante com problemas reais e situações complexas, as MAEAs transformam o ato de aprender em uma vivência ética situada e relacional.

As interconexões entre as MAEAs e a dimensão ética da educação superior ou a formação ética se manifestam de forma orgânica e estruturante no contexto da educação de profissionais de saúde. Ao priorizarem o protagonismo discente, a reflexão crítica, a integração entre teoria e prática e a construção colaborativa do conhecimento, as MAEAs não apenas qualificam o processo de ensino-aprendizagem, mas também promovem o desenvolvimento de competências essenciais à atuação ética.

A autonomia promovida por essas metodologias reforça a responsabilidade dos estudantes diante da tomada de decisões; a reflexão crítica os prepara para lidar com dilemas e problemas bioéticos; a aproximação com a prática fortalece a ética do cuidado; e a aprendizagem significativa contribui para uma formação orientada por valores como justiça social, respeito à diversidade e equidade (Pereira *et al.*, 2021; Lima *et al.*, 2022). Assim, ao adotarem uma abordagem dialógica e centrada na vida, as MAEAs sustentam a formação de sujeitos éticos, críticos e comprometidos com o cuidado integral e com a transformação das realidades sociais em que atuarão. Essas inter-relações estão sistematizadas no Quadro 1, com base nas evidências extraídas das revisões integrativa e sistemática analisadas (Pereira *et al.*, 2021; Lima *et al.*, 2022).

Quadro1. Interconexões entre MAEAs e a formação ética/bioética

Dimensões das MAEAs	Elementos éticos/bioéticos relacionados
Autonomia do educando;	Responsabilidade moral, tomada de decisões éticas;
Reflexão crítica;	Julgamento ético, análise de dilemas bioéticos;
Integração teoria-prática;	Cuidado humanizado, ética da alteridade e equidade;
Aprendizagem significativa;	Promoção de justiça social e princípios da bioética;
Desenvolvimento de competências;	Competência ética no cuidado, escuta sensível;
Educação dialógica.	Formação crítica, compromisso com transformação social.

Fonte: Autoras com base em Pereira *et al.*, 2021, e Lima *et al.*, 2022.

Essa perspectiva dialoga diretamente com o conceito de dimensão ética da formação profissional em saúde, entendido como um processo integral e contínuo, que se dá por meio das experiências cotidianas vividas ao longo do percurso universitário. Conforme aponta Hoffmann (2020), a construção da identidade ética ocorre na interseção entre as dimensões pessoal, acadêmica, profissional, cidadã e institucional, e requer um ambiente formativo que promova o diálogo, a deliberação, a escuta e o reconhecimento do outro.

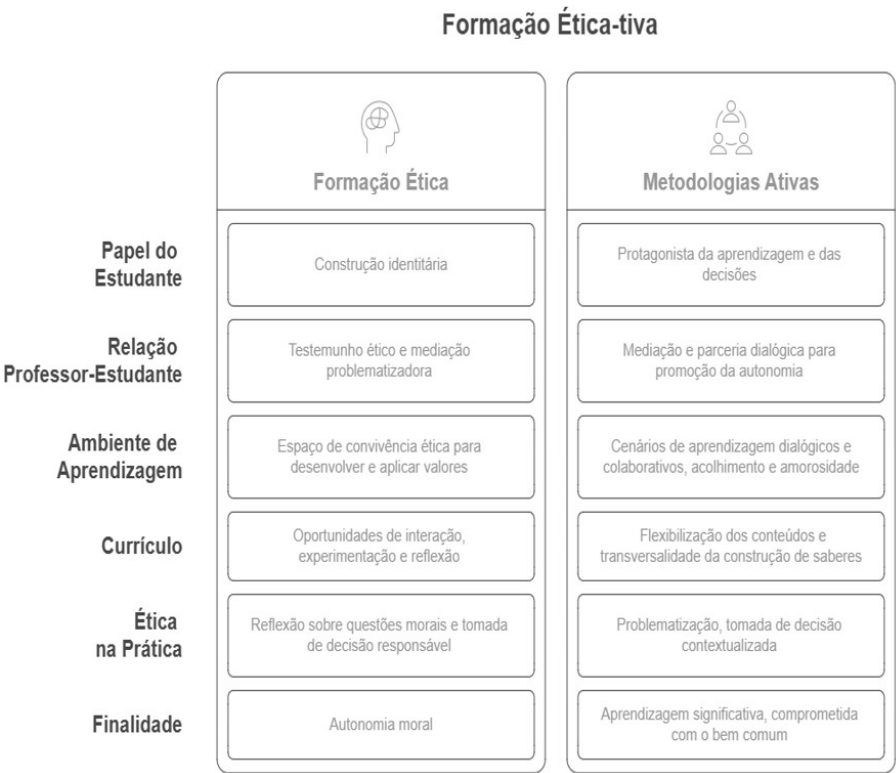
Nesse cenário, as MAEAs operam como estratégias de implicação ético-política, pois não apenas inovam metodologicamente, mas desafiam estudantes e docentes a adotarem posturas deliberativas e comprometidas. O protagonismo discente, ao se tornar central, convoca o estudante a participar ativamente do seu processo formativo, tornando-se autor de seu aprendizado e corresponsável pelas decisões tomadas em contextos de aprendizagem. Essa liberdade de aprender está intrinsecamente vinculada à responsabilidade de formar-se para o cuidado, especialmente em áreas como a saúde, onde o impacto ético das escolhas é constante e concreto.

Por outro lado, o docente que atua com MAEAs se transforma em mediador de saberes ético-andragógico, carregado de intencionalidade educativa para transformar contextos injustos. Seu testemunho ético, expresso na forma como conduz os conflitos, lida com as incertezas, acolhe as dúvidas e promove a reflexão, é parte essencial do currículo vivido. A ética, nesse contexto, é ensinada e aprendida porque se encarna nas relações, nos modos de convivência e nas escolhas.

A convergência entre a proposta das MAEAs e os pressupostos da formação ética de profissionais de saúde pode ser observada em diversos aspectos do processo educativo: na construção de vínculos significativos, no estímulo à escuta sensível, na valorização da diversidade, na articulação entre teoria e prática, na promoção de espaços seguros para o debate ético e a deliberação moral, entre outros (Figura 5). Cada uma dessas dimensões fortalece a ideia de que aprender é um ato ético porque implica escolher com consciência, com abertura, e assumir suas consequências com responsabilidade.

Por todo o exposto, cunhamos aqui o termo “ética-tiva” para evidenciar a interconectividade entre os referenciais anteriormente apresentados. Trata-se de um neologismo composto por justaposição, processo morfológico em que duas palavras independentes, neste caso ética e ativa, são unidas com ou sem hífen, formando uma nova palavra com significado próprio, sem perda da forma original de cada termo. A criação do termo “ética-tiva” expressa, portanto, não apenas a união conceitual entre ética e ação didático-educacional, mas também a intenção de afirmar uma prática educativa ética em constante movimento, crítica e transformadora (Figura 5).

Figura 5. Elementos da formação ética e das Metodologias Ativas que compõem a formação ética-ativa



Fonte: Autoras, 2026.

O neologismo ganha relevância à medida que diversos estudos evidenciam a limitação de abordagens tradicionais para promover uma compreensão crítica, sensível e situada da ética e da bioética. Segundo Barreto e Ferreira (2018), o ensino tradicional tende a fragmentar o conhecimento e desestimular a autonomia moral dos estudantes, reforçando a importância de estratégias pedagógicas que favoreçam o protagonismo discente. Nesse mesmo sentido, Souza, Marques e Lima (2022) destacam que o uso das MAEAs permite que os estudantes desenvolvam competências éticas por meio de situações-problema, dramatizações e debates, aproximando os conteúdos da realidade

profissional. Além disso, Araújo e Rocha (2020) reforçam que a transição para métodos ativos no ensino da bioética amplia a capacidade de julgamento crítico e prepara os estudantes para lidar com dilemas complexos e cotidianos da prática em saúde. Assim, o conceito “ética-tiva” traduz o compromisso com a dimensão ética da educação de profissionais de saúde, potencializado com o uso de metodologias ativas e inovadoras.

A convergência entre as MAEAs e a formação ética de profissionais da saúde, ou seja, a formação ética-tiva”, representa um campo fértil de inovação andragógica e de compromisso com o cuidado na educação e na saúde. No entanto, essa convergência não está isenta de desafios. Reconhecer seus limites é tão importante quanto afirmar suas potencialidades, sobretudo para que essa proposta não se fragilize diante de apropriações reducionistas ou de contextos institucionais descomprometidos com sua intencionalidade ético-política.

4. Entre tensões e possibilidades: as condições da formação ética-tiva na educação superior em saúde

A possibilidade de uma formação ética-tiva e transformadora na educação superior em saúde enfrenta entraves que transcendem barreiras operacionais. Segundo Vásquez *et al.* (2023), tais desafios estão enraizados na consolidação de uma racionalidade neoliberal que, ao extrapolar a esfera econômica, molda a cultura institucional e subjetiva dos profissionais da saúde. Essa lógica promove valores de competição, eficiência e responsabilização individual, em desacordo com os princípios de solidariedade, diálogo e cuidado compartilhado que sustentam tanto a formação ética quanto as Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEAs).

A formação ética-tiva demanda condições institucionais concretas que sustentem sua intencionalidade crítica, tais como currículos flexíveis, formação docente contínua e articulação entre universidade, serviços de saúde

e comunidade (Finkler; Caetano e Ramos, 2012). Esteban e Román (2016) alertam que a formação de professores como mediadores ético-pedagógicos exige mais que domínio técnico, e requer reflexão crítica sobre os sentidos da educação, os papéis institucionais e os fins do ensino em saúde. Nesse sentido, Rebello *et al.* (2021) reforçam a importância de alinhar os propósitos formativos com práticas pedagógicas coerentes e transformadoras.

A avaliação da aprendizagem ética, conforme argumenta Finkler (2024), não pode se restringir à aferição de conteúdo. Avaliar o desenvolvimento de competências como deliberação moral, empatia e responsabilidade social demanda metodologias sensíveis e atentas à complexidade dos processos formativos, representando um desafio não apenas andragógico, mas epistemológico. Tal perspectiva também encontra respaldo em Finkler (2009), ao enfatizar a importância de experiências concretas de aprendizagem ética, como simulações clínicas, rodas de conversa e análise de problemas morais reais, capazes de deslocar a ética do campo teórico para o cotidiano da prática profissional.

O predomínio de uma lógica produtivista nas universidades, com avaliações centradas em números e metas, reduz o tempo e o espaço para processos formativos mais lentos e reflexivos (Dardot; Laval, 2016). Em muitos cursos de saúde, por exemplo, valoriza-se mais quantos procedimentos técnicos o estudante realizou do que como lidou eticamente com os pacientes atendidos.

Essa lógica compromete o potencial transformador das MAEAs ao dificultar práticas que demandam escuta ativa, acompanhamento processual e espaços seguros para o erro e a dúvida.

Dessa forma, a consolidação de uma formação ética-ativa exige, além de fundamentos metodológicos consistentes, um posicionamento político-institucional que resista à mercantilização do ensino e promova uma cultura educacional centrada em justiça social, responsabilidade compartilhada e formação humana integral (Esteban; Román, 2016). Reafirmar a ética como eixo estruturante dos currículos não é apenas uma escolha andragógica, mas uma resposta necessária aos desafios contemporâneos de educar para o cuidado.

5. Considerações finais: o despertar ético do ato de educar para o cuidado

Responder à pergunta “Afim, quais experiências educativas têm sido efetivamente oferecidas para formar profissionais comprometidos com o cuidado pautado na responsabilidade ética?” requer reconhecer tanto os avanços quanto os desafios persistentes. Buscamos demonstrar que, embora as MAEAs tenham contribuído para uma abordagem mais crítica, dialógica e participativa na formação profissional em saúde, sua efetivação ainda é condicionada por estruturas institucionais, culturais e políticas que muitas vezes restringem seu potencial transformador.

As experiências educativas mais significativas têm sido aquelas que integram o ensino da ética à prática concreta, promovendo a escuta ativa, a deliberação moral, a empatia e o compromisso social como dimensões vividas, e não apenas teorizadas. Nesse contexto, práticas como simulações, rodas de conversa, deliberações de problemas éticos e espaços de educação e trabalho interprofissional têm se mostrado potentes. Contudo, a consolidação dessas práticas depende de currículos flexíveis, de formação docente contínua e coerente com os fundamentos ético-políticos das MAEAs, e de uma estreita articulação entre universidade, serviços de saúde e comunidade.

Além disso, não se pode negligenciar os entraves impostos pela racionalidade neoliberal que atravessa a cultura universitária, impondo modelos de avaliação produtivistas, individualismo institucional e performatividade tecnicista. Formar profissionais éticos requer tempo, mediação sensível e condições para o desenvolvimento da autonomia moral, elementos muitas vezes inviabilizados pela lógica da eficiência e da competitividade. Ainda assim, a prática andragógica transformadora não se resume à aplicação de técnicas, mas exige posicionamento político e compromisso coletivo com a formação integral e humanizadora.

Portanto, afirmar que as MAEAs favorecem a dimensão ética da educação superior não é apenas reconhecer sua contribuição metodológica, mas compreender e assumir o desafio de educar com responsabilidade, implicação e sentido. É nessa direção que reside a potência da ética-tiva, experienciada no cotidiano formativo, sustentada em vínculos solidários e voltada à construção de sujeitos capazes de cuidar de si e dos outros com consciência crítica, sensibilidade humana e responsabilidade.

Referências

- ARAÚJO, K. K. M. de; ROCHA, R. V. de S. A bioética e a transição do método de ensino na formação médica: um relato de experiência. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. 4, p. e089, 2020.
- BARRETO, R. C.; FERREIRA, M. de L. da S. Metodologias ativas no ensino da bioética: uma experiência em educação interprofissional. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, n. 1, p. 133-139, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Medicina**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 3, de 21 de junho de 2021. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Odontologia e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 21 jun. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2026.
- DANTAS, F.; SOUSA, E. G. de. Ensino da deontologia, ética médica e bioética nas escolas médicas brasileiras: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 32, n. 4, p. 507-517, 2008.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- ESTEBAN, Francisco; ROMÁN, Begoña. ¿Quo vadis, universidad? Barcelona: Editorial UOC, 2016. 258 p.
- FINKLER, M. Educação e Bioética: em busca da autonomia moral e da responsabilidade. In: SILVA, P. F.; CAMPATO, R. F.; CAMPATO JR., J. A. (org.). **Ciências e valores humanos: o tecer da Bioética**. São José do Rio Preto: HN, 2024. p. 121-142.
- FINKLER, M. Formação profissional e/ou educação universitária: de onde viemos, para onde vamos? **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 465-468, 2017.

FINKLER, M.; CAETANO, J. C.; RAMOS, F. R. S. O cuidado ético-pedagógico no processo de socialização profissional: por uma formação ética. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 16, n. 42, p. 837-850, 2012.

FINKLER, M.; MALUF, F.; PIRES, R. O. M. Referenciais e experiências de ensino em bioética: 3. reunião do grupo de professores de Bioética em Odontologia da ABENO. **Revista da ABENO**, v. 20, n. 2, p. 159-167, 2020.

FINKLER, M.; NEGREIROS, D. P. de. Formação x educação, Deontologia x ética: repensando conceitos, reposicionando docentes. **Revista da ABENO**, Brasília, v. 18, n. 2, p. 37-44, 2018.

FINKLER, Mirelle. Formação ética na graduação em odontologia: realidades e desafios.

Tese (Doutorado em Odontologia) — Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Odontologia, Florianópolis, 2009.

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

GONTIJO, L. P. T. *et al.* Aceitabilidade das metodologias ativas de ensino-aprendizagem entre discentes de odontologia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 2023-2048, 2020.

GONTIJO, L. P. T. *et al.* Percepção de docentes e preceptores sobre o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação acadêmica e no trabalho em odontologia. In: CÉSAR, C. P. H. A. R.; PARANHOS, L. R.; SORDI, C. (org.). **Coletâneas em Saúde**: uma abordagem multidisciplinar. Assis, SP: Brazil Publishing, 2019.

GRACIA, D. Ética y ciudadanía 1: construyendo la ética. Madrid: PPC Editorial, 2016.

HOFFMANN, J. B. **Dimensão ética da Educação Superior em Saúde em cursos de graduação da área da Saúde**: construindo uma Teoria Fundamentada nos Dados. 2020. Tese (Doutorado em Odontologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LIMA, A. C. F. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação de profissionais da saúde: revisão sistemática. **Revista de Enfermagem e Atenção à Saúde**, Uberaba, v. 11, n. 1, p. 1-13, jan./abr. 2022.

LIMA, M. C. G.; GOMES, P. M. **Para além de um ensino conteudista**: a formação omnilateral dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Santos Dumont: IF Sudeste MG, 2024.

LUCKESI, L. C. de F. **Filosofia da Educação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTÍNEZ MARTÍN, Miquel; BUXARRAIS ESTRADA, María Rosa; ESTEBAN BARA, Francisco. La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 29, p. 17-43, 2002.

MOLINA, L. R.; FINKLER, M. Bioética da responsabilidade e Paulo Freire: percebendo convergências e interfaces. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIOÉTICA, 14., 2021, Brasília.

Anais [...]. Brasília: Sociedade Brasileira de Bioética, 2021.

MORAES, J. D. de. Educação conteudista versus educação para cidadania: uma proposta para a apresentação da microbiologia no ensino médio. **Semana Científica da Faculdade Mais de Ituiutaba**, Ituiutaba, 2021.

PEREIRA, C. A. da S. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na área da saúde: uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, p. e23110413758, 2021

PESSINI, L. As origens da bioética: do credo bioético de Potter ao imperativo bioético de Fritz Jahr. **Revista Bioética**, v. 21, n. 1, p. 9-19, 2013.

POSE, C. **Bioética de la responsabilidad**: de Diego Gracia a Xavier Zubiri. Madrid: Editorial Triacastela, 2012.

POTTER, V. R. **Bioética: ponte para o futuro**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

REBELLO, M. *et al.* Problemas éticos no cotidiano docente em Odontologia: em busca de uma pedagogia deliberativa. **Revista da ABENO**, v. 21, n. 1, p. 16-22, 2021.

SANTOS, R. F. dos. Tendências pedagógicas: o que são e para que servem. **Educação Pública RJ**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0327.html>. Acesso em: 20 fev. 2026.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

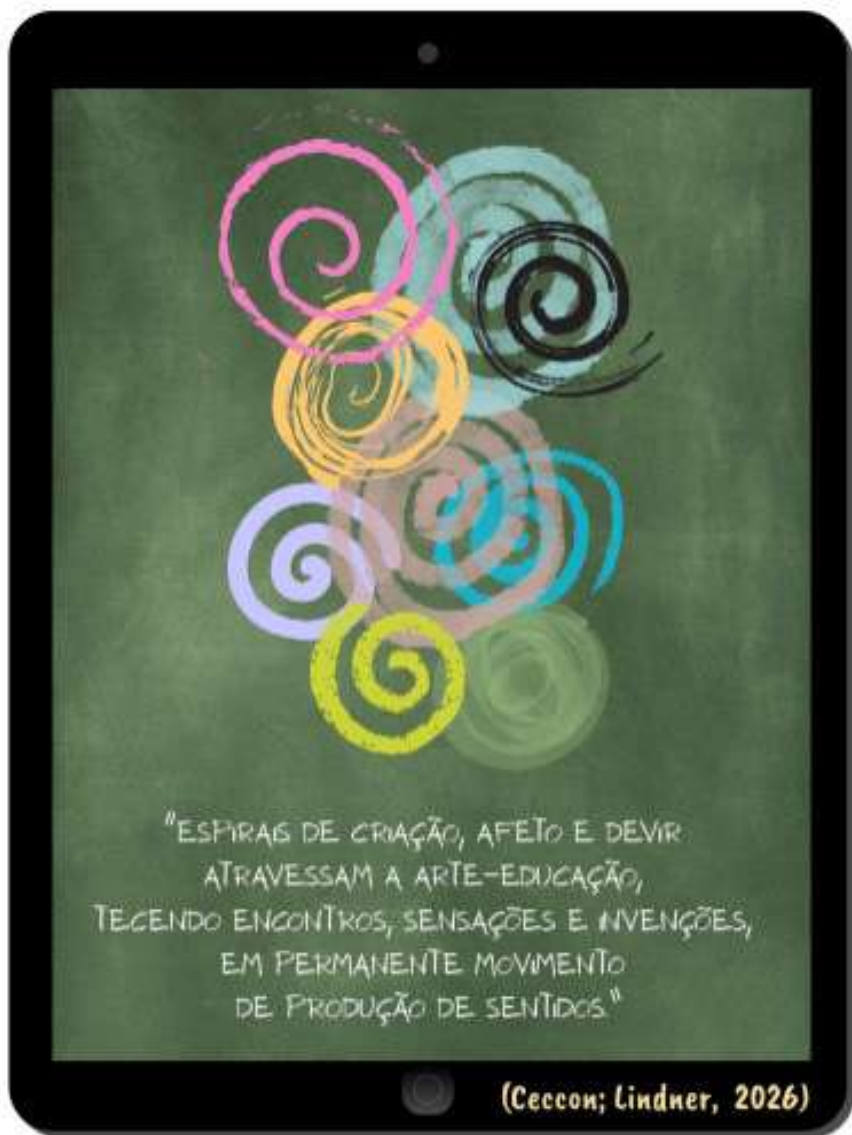
SOUZA, D. de; MARQUES, C. L.; LIMA, A. P. B. As metodologias ativas no ensino da bioética na graduação em enfermagem: revisão integrativa. **Revista Enfermagem em Foco**, v. 13, n. 1, p. 128-134, 2022.

SOUZA, T. P. de; RECH, R. S.; GOMES, E. Metodologias aplicadas no ensino de ética, bioética e deontologia da saúde durante a última década: uma revisão integrativa. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 26, p. e210621, 2022.

TEN HAVE, H. A. M. J. Bioethics education. In: TEN HAVE, H. A. M. J.; GORDIJN, B. (org.). **Handbook of global bioethics**. Dordrecht: Springer, 2014. p. 447-466.

VÁSQUEZ, M. F. *et al.* Educação interprofissional em saúde no contexto neoliberal: incongruências e desafios. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 27, e220842, 2023.

ZAKOVICZ, I. C. de B.; RIBASKI, N. G. Andragogia em perspectiva: conceitos, fundamentos e principais pensadores. **REI – Revista de Educação do IDEAU**, Getúlio Vargas, RS, v. 3, n. 2, p. 240-251, 2023.



Fonte: Gontijo (2026). Elaboração própria com uso do Canva.

CECCON, R. F.; LINDNER S. R. Arte, educação e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: nas tessituras de Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: GONTIJO, L. P. T. et al. (org.). **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na saúde: saberes, práticas, técnicas e tecnologias: Volume 1 – Conceitos, Pilares e Práticas Formativas**. Porto Alegre: Editora Rede Unida, 2026.

Capítulo 6

Arte, educação e metodologias ativas de ensino- aprendizagem: nas tessituras de Michel Foucault e Gilles Deleuze

Roger Flores Ceccon²¹

Sheila Rubia Lindner²²

Vou aprender a ler, pra ensinar meus camaradas
“Yáyá Massemba”, Maria Bethânia

Primeiras palavras

Antes de tudo, iniciamos este texto apontando a necessidade emergente de um sistema educacional de fato inclusivo no Brasil, pois amargamos, ainda hoje, o saldo de 9,3 milhões de pessoas que convivem com a chaga do analfabetismo. Uma verdadeira tragédia. É preciso aprender a ler, como nos canta Maria Bethânia em epígrafe, em veemência ao papel da educação no mundo contemporâneo.

21 Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

22 Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Nós, professores, temos ainda outro desafio: ensinar-e-aprender em sociedades pós-modernas que cultuam estratégias de transmissão de informações caracterizadas pela instantaneidade, imediatismo e superficialidade. O neoliberalismo, assim, produz e modula subjetividades, significados e explicações aos fatos, acontecimentos e problemas sociais complexos, em uma engrenagem maquina de respostas prontas para todas as perguntas, na palma da mão.

Como docentes de uma universidade pública federal, uma questão tem atravessado o nosso fazer-pensar: como produzir saberes e práticas, habilidades e competências, atitudes e afetos, éticas e subjetividades, em sociedades marcadas pela simplificação do pensamento e pela precarização das relações pessoais, afetivas e profissionais? Ora, é preciso estar atento e forte.

Durante muitos anos, em diferentes contextos, as estratégias educacionais baseavam-se em pedagogias da crueldade (Segato, 2020), em que violências verbais, psicológicas e físicas compunham as práticas perpetradas por professores legitimados por um poder hierárquico e disciplinar. Não era incomum, até pouco tempo, o uso da palmatória, castigos, insultos, ofensas, ameaças, discriminações, humilhações e exclusões, como demonstra, de forma simbólica, a banda britânica Pink Floyd na canção “Another brick in The Wall”, cuja letra demonstra como o ensino rígido imposto pelas instituições desumaniza e faz com que cada aluno se torne apenas “um tijolo na parede”, parte de uma estrutura massiva e impessoal. *Ei! Professores! Deixem essas crianças em paz!*

O *modus operandi* dessa educação, denominada “tradicional”, se dá pela pedagogia bancária, conceito cunhado pelo educador Paulo Freire. Caracteriza-se por um modelo de ensino conservador e relações antidialógicas entre professor e aluno. O docente, nesse caso, é o detentor do saber e o aluno é um receptor vazio; o conhecimento é transmitido de cima para baixo; o aluno tem papel passivo, sem escolha e reflexão; e o professor cerceia a criatividade e a realidade em que o estudante está inserido (Freire, 2019). Em aula

magna do ano de 2025 na Universidade Federal de Santa Catarina, o escritor Jeferson Tenório foi certo: o que falta na universidade é afeto, a ausência de sensibilidade e de vínculo nas relações interpessoais. A falta de afeto como parte da lógica educacional que privilegia a neutralidade e a reprodução ao invés da escuta e da criação.

No cenário educacional contemporâneo, a necessidade de romper com a rigidez dos métodos tradicionais e invocar uma ética criativa e criadora, crítica e reflexiva, produtora de invenção e potência, fomenta a adoção de metodologias ativas, nas quais os estudantes assumem papel protagonista no processo de ensino-aprendizagem.

Em meio a essa transformação pedagógica, a *arte* emerge como um poderoso modo de expressão e construção de sensibilidades, subjetividades, afetos e saberes, pois possibilita a experimentação, a criatividade e a transformação pessoal. Imaginação, criação, leitura, escrita, audição, sensação, pintura, desenho e dança se conformam como atos que podem impulsionar potências de existir, possibilitar formas de resistir e criar sensibilidades necessárias ao ensino-aprendizagem e à vida em sociedade.

Este texto discute como a arte pode se constituir como um dispositivo pedagógico interseccionada às Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem, fundamentando-se nas ideias de Michel Foucault e Gilles Deleuze, que oferecem referenciais teóricos para repensar as relações de poder, a multiplicidade de saberes, o afeto e a criatividade.

1. A arte como dispositivo transformador

A arte sempre esteve presente na história da humanidade, e incorporá-la ao ensino não significa apenas oferecer experiências lúdicas, mas proporcionar um modo de se colocar no mundo mais significativo e sofisticado, possibilitando maior implicação com a vida e com a sociedade (Barbosa, 2012). O aprendizado

se torna significativo quando interseccionado à expressão individual. Segundo Dewey (2005), a arte torna-se essencial para a educação porque permite que estudantes e professores experimentem o conhecimento de forma ativa e reflexiva. Assim, a experiência estética contribui para a construção do saber, pois envolve sensações, emoções e pensamento crítico.

Na esteira de Dewey (2005), citamos o documentário brasileiro *A invenção da infância*, dirigido por Liliana Sulzbach (2000), como um dispositivo que produz um devir crítico e criativo em estudantes que, afetados pelo que emerge no filme, apontam desigualdades sociais, vulnerabilidades, racismos, machismos e outras problemáticas que são possíveis de serem compreendidas por meio da arte, de um recurso audiovisual com o cinema.

Na perspectiva da *aprendizagem significativa*, o ensino deve construir conhecimentos valorizando saberes prévios dos alunos. A arte, ao utilizar símbolos, metáforas e diferentes formas de interpretação, permite que os estudantes construam significados próprios a partir do que vivenciam. Isso é particularmente importante para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade de expressão (Ausubel, 2003). Mais recentemente, pesquisas no campo das neurociências têm evidenciado como as práticas artísticas favorecem processos cognitivos complexos, como a plasticidade neural, a atenção e a memória. Tais descobertas reforçam a importância da arte na educação, especialmente em metodologias ativas, por potencializar aprendizagens mais significativas, integrando emoções, corpo e cognição (Jensen, 2001).

O contato com a arte estimula habilidades cognitivas e socioemocionais. Na *teoria das inteligências múltiplas*, Gardner (1994) destaca que a inteligência espacial, musical e cinestésica podem ser desenvolvidas. A música favorece a memória; a pintura e a escultura estimulam a coordenação motora; e o teatro aprimora a empatia e a expressão emocional. Em *Sociedade dos Poetas Mortos* (1989), filme dirigido por Peter Weir, é retratado como a expressão artística pode ajudar os indivíduos a se descobrirem e a questionar o *status quo*.

No campo socioemocional, a arte possibilita que os alunos desenvolvam a solidariedade e o conhecimento de si. A interação com expressões artísticas possibilita que os indivíduos compreendam suas emoções e as dos outros (Vigotski, 2009). O *teatro do oprimido*, método teatral e modelo pedagógico criado por Augusto Boal na década de 1970, exemplifica como estudantes e professores podem interpretar para aprender e ensinar, incentivando a capacidade de se colocar no lugar do outro e lidar com estruturas opressoras. A literatura de Clarice Lispector e Hilda Hilst, por exemplo, amplia a compreensão sobre as diferentes realidades e contextos sociais.

Nesse diálogo socioemocional com a arte-literatura, Lispector investiga o território íntimo do “eu” e revela, em narrativas sensoriais, que o autoconhecimento nasce do confronto com a própria alteridade (Lispector, 2012). Hilst, por sua vez, tensiona os limites entre razão e pulsão, expondo vulnerabilidades e dilemas éticos que convocam o leitor a reconhecer a humanidade partilhada (Hilst, 2020). Ao mobilizar tais vozes literárias, a educação artística não apenas desperta empatia e solidariedade, mas também fomenta processos reflexivos que favorecem a construção de subjetividades críticas, capazes de transformar contextos sociais desiguais.

2. A arte como chão fértil das metodologias ativas

A inclusão da arte na educação não significa isolá-la em disciplinas específicas, mas incorporá-la de maneira interdisciplinar. Deve ser vista como forma de conhecer e interpretar o mundo, dialogando com outras áreas do conhecimento. No campo da saúde, ela é transversal aos saberes sobre determinantes sociais, riscos, vulnerabilidades, violências, racismos, patriarcado, sofrimento, adoecimento e morte, por exemplo. Ainda, estratégias educacionais interdisciplinares que integram arte, história, ciência e filosofia oferecem aos alunos visões ampliadas da realidade, rompendo com a fragmentação do saber (Hernández, 2000).

A arte nas tessituras da educação, quando inserida em perspectiva crítica, vai além do entretenimento e, como afirmou Paulo Freire (2019), a educação deve ser um ato criativo e libertador, e a arte é um dos caminhos para alcançar essa transformação. Destarte, as experiências artísticas aqui discutidas reverberam diretamente nos elementos fundantes das Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEAs), compreendidos como seus pilares estruturantes. Entre eles, destacam-se: o protagonismo e a autonomia do educando; a interação e a constituição de comunidades de aprendizagem; a reflexão crítica e a construção de aprendizagens significativas; o respeito ao contexto sociocultural e à diversidade; a valorização dos conhecimentos prévios dos educandos; o desenvolvimento de competências socioemocionais, especialmente as colaborativas e afetivas; a abordagem investigativa e desafiadora, centrada na vida; a articulação entre teoria e prática; o uso integrado de tecnologias digitais, analógicas e recursos interativos; bem como a adoção de processos avaliativos formativos e processuais (Gontijo *et al.*, 2019). Tais princípios se tornam ainda mais potentes quando entrelaçados com linguagens artísticas, pois favorecem aprendizagens sensíveis, críticas e transformadoras.

Ao colocar o estudante em contato com cenas do *Teatro do Oprimido* ou com a prosa introspectiva de Clarice Lispector, cria-se um espaço em que protagonismo e autonomia emergem, pois o educando interpreta, decide e ressignifica o conteúdo (Berbel, 2012). O debate em torno das personagens de Hilda Hilst, por sua vez, estimula interação e comunidades de aprendizagem, fazendo com que o grupo construa coletivamente sentidos que ultrapassam a mera fruição estética (Mitre *et al.*, 2008; Freire, 2019; Moran, 2013).

Além disso, o emprego de linguagens híbridas, como curtas-metragens, podcasts literários ou exposições virtuais, articula tecnologias digitais e analógicas como recursos interativos que conectam teoria e prática, mantendo o caráter investigativo e desafiador, centrado na vida (Moran, 2013). Ao refletirem sobre desigualdades sociais evocadas em *A invenção da infância*, os educandos desenvolvem competências socioemocionais tais como

empatia e colaboração, criteriosamente monitoradas por avaliações formativas e processuais que privilegiam *feedbacks* contínuos e negociados (Berbel, 2012). Nesse cenário, a arte não é mero adorno curricular, mas sim campo fértil onde as MAEAs germinam aprendizagens transformadoras, plenamente alinhadas às demandas de uma educação humanizadora e socialmente comprometida.

3. Pensar a dois: Michel Foucault e Gilles Deleuze nas dobras com a arte-e-educação

Michel Foucault foi um filósofo francês, historiador das ideias e teórico social nascido em 1926, cujas reflexões sobre as relações de poder, saber e disciplina oferecem subsídios para repensar as práticas educacionais e a inserção da arte nesse contexto. Segundo o autor, as instituições modernas, como a escola, não são espaços neutros de transmissão de conhecimento, mas locais onde se exercem mecanismos de controle e normatização. Essa perspectiva provoca educadores e educandos a repensar as formas de ensinar e aprender, de modo a desconstruir práticas que reforcem exclusões.

Foucault utiliza incansavelmente, ao longo de sua obra, referências artísticas. Em *As Palavras e as Coisas* há uma análise minuciosa da pintura *As Meninas* (1656), de Diego Velázquez. Nesse caso, ele não está apenas falando de arte, mas refletindo sobre como o saber e a representação funcionavam no século XVII. Ele usa a pintura para mostrar que, no século clássico, a representação estava estruturada de forma rígida, e o conhecimento vinha para ordenar o mundo visível. A pintura é uma “máquina de representar”, e a obra cria um jogo entre o que é visto, o que é mostrado e o que é escondido, o que anuncia a crise dessa *epistémè* e a transição para outras formas de saber (Foucault, 1981).

Foucault (1981) escreveu ainda ensaios sobre Georges Bataille, um autor que abordava o erotismo, a morte, o sagrado e a transgressão. Via em Bataille uma tentativa de pensar além dos limites da razão e da moral, usando

a arte como espaço de experiências extremas. Nos seus cursos finais no Collège de France, Foucault fala sobre como os gregos tratavam a ética como uma estética da existência, no sentido de “fazer da própria vida uma obra de arte”.

Em obras como *Vigiar e punir* e *A arqueologia do saber*, Foucault (1998; 2019) propõe que o conhecimento e o poder estão intrinsecamente ligados, operando difusamente em redes e práticas sociais. Na educação, essa ideia implica reconhecer que o currículo, as metodologias de ensino e os ambientes escolares são permeados por discursos que moldam as subjetividades e reforçam determinados modelos de comportamento. Dessa forma, uma abordagem crítica inspirada em Foucault estimula a reflexão sobre como os saberes são produzidos e legitimados, abrindo espaço para a contestação e a transformação das práticas pedagógicas (Foucault, 2019).

A arte, por sua vez, se configura como forma privilegiada de expressão que pode questionar e subverter os discursos hegemônicos presentes no campo educacional. Ao promover a experimentação, a criatividade e a diversidade de perspectivas, ela contribui para a construção de saberes que fogem aos moldes tradicionais. Essa dimensão crítica dialoga com a proposta foucaultiana de desestabilizar os mecanismos de poder que operam na sociedade, nas escolas e nas universidades, possibilitando que os estudantes se tornem sujeitos ativos e críticos de sua própria aprendizagem.

Integrada ao processo educacional, a arte não apenas valoriza a expressividade, mas cria espaços simbólicos onde múltiplos discursos podem coexistir e se confrontar. Essa pluralidade enriquece a construção de saberes e abre espaço para a inclusão de diferentes experiências e identidades, contribuindo para uma educação democrática e emancipatória (Freire, 1996).

Ao aproximar as ideias de Foucault à inserção da arte no contexto educacional, possibilita-se imaginar espaços que transcendem a mera transmissão de conteúdos e se transformam em lócus de experimentação e resistência. Essa perspectiva propõe que educadores adotem posturas que questionam as estruturas de poder e que valorizam o potencial subversivo

da arte para revelar novas formas de conhecimento e subjetividade. A partir dessa integração, a arte deixa de ser vista como um adendo e de um lugar periférico na educação e passa a ser entendida como um instrumento para a transformação social e para a formação de cidadãos críticos e conscientes de suas posições no mundo.

Foucault (2019), ao desconstruir a ideia de um saber neutro, mostra que o conhecimento é permeado por relações de poder. No contexto educacional, isso implica que as práticas de ensino não são meramente transmissivas, mas constitutivas de sujeitos. Nesse caso, no âmbito das relações de poder e resistência, ao utilizar a arte como ferramenta, o educador pode criar espaços que permitam a subversão das hierarquias tradicionais, promovendo a autonomia dos estudantes. Por exemplo, atividades que envolvem a criação coletiva de murais ou exposições artísticas, como o grafite, possibilitam que os estudantes se posicionem criticamente diante das normas impostas, transformando a sala de aula em laboratório de resistência e inovação. Além disso, a partir do conceito foucaultiano de biopolítica, podemos compreender como o corpo, na educação, é historicamente regulado, normalizado e disciplinado. As práticas escolares tradicionais organizam os corpos no espaço, controlam os gestos e disciplinam os tempos, constituindo o que Foucault chamou de “anatomopolítica”. Nesse cenário, a arte se apresenta como uma força que subverte tais controles, ao ativar o corpo como espaço expressivo, criativo e político, permitindo linhas de fuga e novas formas de subjetivação. As práticas performáticas, como o teatro ou a dança, operam, nesse contexto, como dispositivos de resistência aos mecanismos de normalização, constituindo o corpo como território de invenção, e não apenas de docilidade.

Em relação à desnaturalização dos saberes, inspirado na crítica foucaultiana, o professor pode usar a prática artística para questionar quais saberes são privilegiados, quais são os regimes dominantes de verdades, e como a estética pode ser um meio para reproduzir ou subverter. Essa abordagem fomenta a emergência

de novas perspectivas, permitindo que o aluno perceba o conhecimento como algo construído e mutável, em vez de um conjunto fixo de informações.

4. Por entre fluxos e devires: Gilles Deleuze e os movimentos da arte na educação

Já a filosofia de Gilles Deleuze, filósofo francês nascido em 1925, oferece perspectivas para repensar as práticas educacionais e a produção artística. Ao romper com modelos lineares e hierárquicos de conhecimento, propõe abordagens que valorizam a experimentação, a criação de novas conexões e a constante transformação dos saberes.

O conceito de multiplicidade construído por Deleuze representa uma ruptura com a ideia de conhecimentos fixos e unitários. Em vez disso, a educação passa a ser vista como espaço onde múltiplas formas de saber coexistem, se interpenetram e se desdobram, promovendo o *devir*, ou seja, a transformação contínua dos sujeitos e dos conhecimentos. Essa perspectiva tenciona a adoção de práticas pedagógicas que estimulam a criatividade e a produção de sentidos. Assim, a escola e a universidade se transformam em laboratórios *rizomáticos* de experimentação, onde o conhecimento é constantemente reconfigurado e ampliado. Rizoma, para Deleuze, é um modelo de pensamento e organização que desafia estruturas hierárquicas, propondo um sistema sem centro, sem início e sem fim; um emaranhado de linhas em constante interação (fluxos) que se conectam de maneira não linear, privilegiando as multiplicidades (Deleuze, 2018).

Deleuze, assim como Foucault, era fascinado por arte, embora se relacionasse com ela de maneira diferente. Se Foucault usava a arte como lente para pensar saber e poder, Deleuze mergulhava nela como criação de diferença, de sensações e de forças.

Deleuze (1992) dizia que “a arte resiste”. Para ele, não é só uma forma de expressão, mas um ato de resistência ao tempo, à morte, à normatização.

No livro *O que é a Filosofia?*, escrito com Félix Guattari, eles dizem que a arte cria blocos de sensações que resistem ao desaparecimento (Deleuze; Guattari, 2006). Um quadro de Francis Bacon, por exemplo, não representa algo, mas apresenta forças, tensões, dor e carne. No livro *Francis Bacon: Lógica da Sensação*, Deleuze aponta que Bacon não pinta corpos reconhecíveis, mas corpos intensos, distorcidos, cheios de força, cuja arte revela uma “lógica da sensação”, não uma lógica racional, mas corporal, afetiva (Deleuze, 2008).

Deleuze também mergulhou no cinema como forma de pensamento. Em *A Imagem-Movimento* (1983) e *A Imagem-Tempo* (1985), ele analisa como essa arte pode criar novas formas de pensamento sem depender da linguagem verbal. Ele diferencia o cinema clássico, baseado em ações e reações, imagem-movimento, do cinema moderno, que mostra a duração, a espera e o vazio, imagem-tempo. Ainda, vê em filmes de Antonioni ou Tarkovski uma forma de pensar o tempo puro, quase como Bergson²³.

Para Deleuze, a arte não copia o real, mas cria diferenças, inventa novas maneiras de ver, sentir, pensar. Valoriza artistas que rompem com formas tradicionais, como Artaud, Kafka, Beckett, Proust e Nietzsche, todos vistos como criadores de mundos. Com Félix Guattari, Deleuze vê a literatura como algo “maquínico”²⁴. Um texto não apenas comunica, mas produz, funciona, flui. Um exemplo é Franz Kafka, que cria uma “máquina de escrever minoritária”, fugindo da linguagem dominante e criando novas formas de expressão (Deleuze; Guattari, 1997).

Na esfera da arte, os princípios deleuzianos se manifestam na rejeição de categorizações fixas e na valorização do fluxo, da transformação e da singularidade das expressões artísticas. A arte, ao incorporar a ideia de devir, permite que artistas rompam com convenções pré-estabelecidas e criem obras

23 Henri-Louis Bergson nasceu em 18 de outubro de 1859, em Paris, França, e se dedicou, inicialmente, à matemática e à mecânica. Somente num segundo momento, a partir de 1878, direcionou-se para a Filosofia, tendo publicado sua tese de doutorado pela Universidade de Sorbonne, em 1889, com o título *Essai sur les données immédiates de la conscience*. Em 1896, publicou *Matéria e Memória*. De 1900 a 1924, foi catedrático de Filosofia no Collège de France, quando escreveu sua principal obra, em 1907, *A Evolução Criadora*. Em 1928, ganhou o prêmio Nobel de Literatura e, em 1932, publicou seu último livro de grande relevância e de textos inéditos: *As duas fontes da moral e da Religião*.

24 O Inconsciente Maquínico é o conceito que Deleuze e Guattari propõem para repensar a subjetividade humana por meio de sínteses que ele opera. O que é o inconsciente para Deleuze e Guattari? Ele é uma máquina! Ele é literalmente maquínico! Ele se constitui de peças que se acoplam e de energia que circula.

que dialogam com a complexidade e a diversidade do mundo contemporâneo. Esse processo de criação não é apenas estético, mas também político e educativo, pois o espectador participa ativamente do processo de construção de significados, rompendo com a passividade e incentivando a reflexão crítica (Deleuze; Guattari, 2017).

Ao integrar as ideias de Deleuze à prática educativa, é possível construir ambientes de aprendizagem que valorizem a diferença e promovam a produção de saberes emergentes. O educador, nesse cenário, atua como mediador de encontros e experiências, facilitando a criação de conexões entre diferentes áreas do saber e incentivando os alunos a explorar outras formas de pensar e aprender. Assim, a educação se torna um espaço de constante experimentação, onde a arte desempenha papel crucial ao estimular a imaginação (Deleuze; Guattari, 2017).

Embora a incorporação dos princípios deleuzianos na educação e na arte ofereça um potencial transformador, essa proposta também enfrenta desafios. A implementação de uma pedagogia que valorize a multiplicidade e o devir requer uma revisão das estruturas institucionais, que muitas vezes privilegiam métodos padronizados e hierárquicos. Além disso, é fundamental que os educadores estejam dispostos a repensar suas práticas e a abraçar a incerteza e a complexidade inerentes a um processo de aprendizagem aberto e experimental. Apesar dos desafios, a integração das ideias de Deleuze pode contribuir para a formação de indivíduos mais críticos, criativos e capazes de navegar pela complexidade do mundo contemporâneo.

Deleuze (2018), sobretudo em suas obras com Félix Guattari (2017), enfatiza a importância da diferença e da multiplicidade como motores da criatividade. A quebra da linearidade e abertura para o novo torna-se uma ética. Ao romper com estruturas de ensino lineares, a arte possibilita a criação de “linhas de fuga”, que são caminhos alternativos que permitem a emergência de ideias e conexões inesperadas. Por meio de oficinas, jogos de improvisação e experimentações interdisciplinares, os alunos podem explorar múltiplas formas de expressar e reorganizar o conhecimento.

A aprendizagem pode constituir-se a partir de processos de *agenciamento*, conceito filosófico que designa a conexão e articulação de diversos elementos heterogêneos, como corpos, desejos, máquinas, discursos e realidades sociais e políticas, para gerar processos e produzir transformações. Deleuze (1992) defende que o conhecimento não é algo que se adquire passivamente, mas que é produzido na inter-relação dos elementos e das forças presentes no ambiente. Assim, ao integrar a arte, o educador propicia a mobilização de diversos recursos (sensoriais, cognitivos e afetivos), promovendo um aprendizado orgânico e dinâmico. Projetos que mesclam, por exemplo, dança, teatro e artes visuais com conceitos científicos demonstram como a multiplicidade de linguagens pode enriquecer a compreensão dos conteúdos.

A obra de Michel Foucault e Gilles Deleuze oferece perspectivas que, embora distintas, se complementam na crítica aos modelos tradicionais de educação e na valorização da arte como meio de transformação. Ambos os filósofos problematizam a construção do conhecimento e a formação dos sujeitos, mas partem de pressupostos diferentes.

Apesar das diferenças, há pontos de convergência entre as abordagens. Ambos os pensadores questionam a rigidez dos sistemas de ensino e a reprodução de práticas normativas que limitam a criatividade e a singularidade dos sujeitos. Enquanto Foucault destaca o papel disciplinar e controlador das instituições, Deleuze enfatiza a necessidade de romper com estruturas fixas e permitir a emergência de novas formas de saber.

Ambos se preocupam com a formação do sujeito. Foucault analisa como os discursos de poder moldam a identidade, enquanto Deleuze propõe que o sujeito é um processo em devir, sempre em transformação e aberto à multiplicidade. Na perspectiva dos dois, a arte assume papel revolucionário, pois oferta meios de contestação e desestabilização dos mecanismos de poder; além de práticas criativas que abrem possibilidades para a reinvenção dos modos de aprender e viver.

Pensar a dois, nas tessituras entre as ideias de Foucault e Deleuze, enriquece a discussão sobre o papel da arte na educação e da educação na arte,

apontando caminhos para uma prática pedagógica que seja, ao mesmo tempo, crítica e inovadora. Juntas, essas perspectivas sugerem que a arte pode ser um poderoso instrumento para transformar a educação, promovendo ambientes de aprendizagem democráticos e emancipatórios.

5. Cartografias da boniteza: arte, política e emancipação no aprender

Em convergência com Paulo Freire (2019), ressaltamos a importância de uma educação em que haja “boniteza”, criatividade e alegria no aprender e no ensinar. As práticas artísticas são evocadas como ferramentas capazes de materializar os *Círculos de Cultura*, pois facilitam a escuta ativa, o diálogo e a problematização coletiva da realidade vivida pelos sujeitos. A valorização das diferentes linguagens expressivas possibilita que os educandos se tornem autores de seus processos formativos, fortalecendo sua identidade cultural e promovendo a transformação social. A arte, nesse sentido, revela-se como ato político e pedagógico, enraizado no desejo de uma escola mais humana, democrática e emancipadora.

Inspiradas por Deleuze e Guattari, as práticas pedagógicas podem se valer de metodologias cartográficas e rizomáticas como formas de organizar o conhecimento e a produção artística. A cartografia, diferente do mapeamento tradicional, se propõe a acompanhar processos, captar intensidades e fluxos, revelando a singularidade dos percursos de aprendizagem (Rolnik, 2006). Já o rizoma, metáfora consagrada por Deleuze e Guattari (2017), indica uma estrutura não hierárquica, aberta, múltipla, que se espalha em várias direções, promovendo conexões inesperadas. Ao aplicar essas concepções, a escola pode se transformar em um espaço de experiências transversais e de produção de saberes singulares, onde a arte não é apenas conteúdo, mas método e potência de criação.

Iniciativas que envolvem a criação de documentários, exposições ou performances que dialoguem com temas científicos, históricos ou filosóficos permitem que os alunos percebam a interconexão entre as disciplinas. Essa abordagem reforça a ideia deleuziana de que o conhecimento é multifacetado e que a multiplicidade de linguagens contribui para uma compreensão mais profunda da realidade.

Ao incentivar a produção artística que reflita as experiências e a cultura dos alunos, a escola e a universidade se tornam espaços de valorização do contexto social. Oficinas de teatro comunitário, projetos de murais urbanos e atividades de reinterpretação de lendas locais demonstram como a arte pode ser um meio para conectar o aprendizado ao mundo vivido pelos estudantes.

A organização de círculos de leitura, debates artísticos e rodas de conversa sobre expressões artísticas possibilita que os alunos dialoguem sobre as estruturas de poder e as relações sociais, exercitando a crítica e a capacidade de argumentação. Ainda, ao incentivar estudantes a produzir seus próprios conteúdos, sejam eles poemas, curtas-metragens, peças de teatro ou composições musicais, o educador promove a construção de uma identidade autêntica. Esses projetos, que podem ser desenvolvidos individualmente ou em grupo, permitem que cada estudante se aproprie do processo de aprendizagem, tornando-o protagonista de sua própria trajetória. Nesse contexto, destacam-se ainda as práticas de arte digital e cultura *maker*, que estimulam a autoria e o protagonismo estudantil por meio do uso de tecnologias como impressão 3D, programação criativa e realidade virtual. Essas abordagens alinham-se à concepção deleuziana de experimentação e à ideia de *máquinas desejantes*²⁵, enfatizando a potência produtiva dos sujeitos na criação de objetos e experiências artísticas, expandindo os limites do que tradicionalmente se entende por arte e educação.

25 As máquinas desejantes não são objetos metálicos, mas o próprio processo do desejo que produz a realidade, ligando e acoplando fluxos de maneira constante. Elas são compostas por conexões, que podem ser disjuntivas ou conjuntivas, e funcionam em múltiplas direções e sentidos, sendo o inconsciente um processo produtivo dessas máquinas, não um mero teatro de representações.

6. Entre desafios e horizontes possíveis

A implementação efetiva de metodologias ativas que integrem a arte demanda investimentos em formação dos educadores e reestruturação curricular. É fundamental que os professores tenham acesso a práticas de educação permanente que fomentem a capacidade de integrar ações artísticas em suas aulas. A interdisciplinaridade e a abertura para novas linguagens requerem uma postura de constante aprendizado e adaptação por parte dos professores. Ainda, a rigidez curricular tradicional pode ser um obstáculo, e a criação de espaços curriculares flexíveis, que permitam a integração de atividades artísticas, é um passo importante para a promoção de um ensino mais dinâmico.

A promoção de práticas pedagógicas inovadoras exige investimentos em infraestrutura e recursos. A criação de laboratórios, ateliês, estúdios e centros de criação pode facilitar a implementação de metodologias ativas. Esses espaços devem ser equipados com ferramentas tecnológicas e artísticas que estimulem a experimentação e a colaboração. Estabelecer parcerias com museus, centros culturais, universidades e profissionais das artes pode enriquecer o ambiente educacional, trazendo experiências práticas e ampliando as possibilidades de aprendizagem. Compreende-se, nessa tessitura, que a ausência ou a precariedade de recursos materiais será, infelizmente, uma constante no cenário educacional brasileiro, marcado por imensas necessidades e crônicos limites orçamentários.

No entanto, essa realidade não pode servir de justificativa para a imobilidade pedagógica. Ao contrário, exige do educador uma postura crítica, criativa e comprometida com intencionalidades educativas transformadoras. É preciso reconhecer que experiências potentes podem emergir mesmo em contextos adversos, desde que mobilizados o engajamento sensível, o trabalho colaborativo e a força inventiva dos sujeitos educadores e educandos, comprometidos com um projeto educacional libertador e emancipador.

A transformação das práticas educacionais enfrenta desafios culturais e resistências nas tradições pedagógicas e na travessia entre o transmissivo e o ativo-inovador. A lógica fascista atual mata a estética para, na sequência, sufocar o componente político de existir, e a adoção de metodologias ativas e a integração da arte requerem uma mudança de paradigma por parte dos educadores, gestores e estudantes. É necessário construir uma cultura de inovação, onde o erro seja compreendido como parte do processo criativo e a diversidade de expressões valorizada. Ademais, a avaliação dos processos de aprendizagem precisa ser repensada para valorizar as competências criativas, críticas e colaborativas dos alunos, em vez de se concentrar exclusivamente em provas e exames padronizados.

A superação dessas barreiras também exige atenção às micropolíticas do cotidiano escolar. Como indicam Deleuze e Guattari (2017), as transformações não ocorrem apenas em nível macroestrutural, mas nas pequenas práticas, nos modos como se organizam as relações, os afetos e os saberes no dia a dia da escola. Assim, valorizar práticas artísticas colaborativas e processos de escuta e criação compartilhada são estratégias micropolíticas que podem produzir deslocamentos significativos na cultura escolar.

7. Nas tessituras de uma conclusão em movimento

Aprofundar a integração da arte nas Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem é um caminho que ressoa com as ideias de Foucault e Deleuze, pensadores que desafiam as convenções e propõem uma reconfiguração das relações de poder, do saber e do ser. Foucault nos convida a desnaturalizar os saberes e a repensar as relações hierárquicas, enquanto Deleuze nos impulsiona a valorizar a diferença, a multiplicidade e as linhas de fuga que emergem na construção do conhecimento.

Ao transformar o espaço educativo em um ambiente dinâmico, interativo e interdisciplinar, a arte pode ser uma ferramenta poderosa para formar

sujeitos críticos, autônomos e capazes de reinventar continuamente o processo de aprendizagem. Embora os desafios, seja na formação dos professores, na infraestrutura ou na cultura educacional, sejam significativos, as perspectivas teóricas apresentadas apontam para um futuro promissor, em que a educação se torna, verdadeiramente, uma experiência transformadora. Afinal, o que podem a arte, a educação e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem?

Ousamos afirmar que podem ofertar tessituras em defesa da vida, da justiça social e da educação como dispositivo emancipador. E este texto, ao aprofundar a articulação entre filosofia e prática pedagógica, conclui que o uso da arte não se limita à mera estética, mas se converte em um instrumento de desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, criativa, solidária e crítica.

Por fim, é necessário reconhecer que a integração da arte na educação crítica também se relaciona com a urgência de promover práticas anticoloniais. As “epistemologias do Sul”²⁶ (Santos, 2007) e os movimentos decoloniais indicam que a arte pode atuar como dispositivo de valorização de saberes, estéticas e narrativas historicamente silenciadas. Incorporar expressões artísticas oriundas de culturas indígenas, afro-brasileiras e periféricas amplia o escopo da educação democrática e emancipa a arte do seu enclave eurocêntrico, fortalecendo uma pedagogia plural e inclusiva.

Referências

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimento**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune & Stratton, 1968.

26 Abordagem que busca validar saberes e práticas do Sul Global, marginalizados pelo conhecimento ocidental hegemônico, para combater a monocultura e a colonialidade do saber. Em vez de considerar o saber do Norte global como o único válido, essa perspectiva defende a ecologia de saberes, resgatando conhecimentos produzidos por comunidades oprimidas pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado, como povos indígenas, negros e mulheres, para construir um mundo mais justo e criar alternativas de transformação social.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 25-40, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

DELEUZE, G. **Cinema 1: a imagem-movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DELEUZE, G. **Cinema 2: a imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Tradução de Roberto Machado *et al.* São Paulo: Planeta, 2008.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Lisboa: Relógio D'Água, 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka: por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução de M. P. Marques. São Paulo: Editora 34, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 2017.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERRO, M. G. D.; PAIXÃO, M. S. S. L. **Psicologia da aprendizagem: fundamentos teórico-metodológicos dos processos de construção do conhecimento**. Teresina: EDUFPI, 2017.

FOUCAULT, M. Préface à la transgression. **Critique: Hommage à Georges Bataille**, n. 195-196, ago.-set. 1963.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. São Paulo: Vozes, 1975.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade, v. II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro, 1984.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1998.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Lúcia Vilela. São Paulo: L&PM Pocket, 2019.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GONTIJO, L. P. T. *et al.* Percepção de docentes e preceptores sobre o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação acadêmica e no trabalho em odontologia. In: CÊSAR, C. P.; PARANHOS, L. R.; HERNÁNDEZ, F. **Culturas visuais e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 55-70.

HILST, H. **A obscena senhora D**. 12. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

JENSEN, E. **Arts with the brain in mind**. Alexandria, VA: ASCD, 2001.

LISPECTOR, C. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. 28. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

MITRE, S. M. *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, J. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 330-355.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 2006.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, n. 79, 2007.

SEGATO, R. L. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Universidad de Buenos Aires, 12, 2006.

SEGATO, R. L. **Contra-pedagogias da crueldade**. 3. ed. São Paulo: Elefante, 2022.

SORDI, C. (org.). **Coletâneas em saúde**: uma abordagem multidisciplinar. Uberlândia: Assis, 2019. v. 9.

SURYA, M. **Georges Bataille, la mort à l'oeuvre**. Paris: Gallimard, 1992.

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



Fonte: Oshiro (2024). Elaboração própria com uso do Canva.
Reflexão extraída do portfólio Cordel das Fritas – Capítulo 7

OSHIRO, A. B.; GONTUJO, L. P. T.; FINKLER, M. Entre afetos e aprendizagens: competências socioafetivas e metodologias ativas indissociáveis na educação crítica e emancipatória. In: GONTUJO, L. P. T. et al. (org.). **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na saúde: saberes, práticas, técnicas e tecnologias: volume I – conceitos, pilares e práticas formativas**. Porto Alegre: Editora Rede Unida, 2026.

Capítulo 7

Entre afetos e aprendizagens: competências socioafetivas e metodologias ativas indissociáveis na educação crítica e emancipatória

Andressa Bornelli Oshiro²⁷

Liliane Parreira Tannús Gontijo²⁸

Mirelle Finkler²⁹

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria

(Freire, 2021).

27 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC), Brasil. Doutoranda e mestra pelo Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9863-717X> E-mail: andressabornelli@gmail.com

28 Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia (MG), Brasil. Professora titular da Área de Saúde Coletiva do Curso de Odontologia. Pós-Doutora (UFSC), doutora em Saúde Pública (EERP/USP). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-57621591>. E-mail: lilianeg@ufu.br

29 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC), Brasil. Professora associada, Departamento de Odontologia e Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva. Doutora em Saúde Coletiva. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5764-9183> E-mail: mirelle.finkler@ufsc.br

1. Boniteza e reencantamento: bases socioafetivas das metodologias ativas na educação em saúde

A educação revela sua potência transformadora quando orientada pelo afeto, pelo cuidado e pelo compromisso com a justiça social. É nesse horizonte que se inscreve o conceito de boniteza, expressão elaborada na leitura de mundo de Paulo Freire, que traduz uma pedagogia construída no encontro, na escuta sensível e nos gestos generosos de ensinar e aprender com o outro. Mais do que uma ideia estética, a boniteza representa um fundamento ético-político da prática educativa, indissociável da formação crítica emancipatória. Essa concepção é aprofundada em uma obra significativa, *A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire*, organizada por Ana Maria Freire, que reúne contribuições que reafirmam o valor do cuidado, da esperança e do afeto como dimensões essenciais da ação pedagógica (Freire, 2021).

Tal perspectiva contribui para a compreensão das competências socioafetivas como eixos formativos da educação na saúde, especialmente quando integradas às Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEAs), cuja intencionalidade pedagógica se alinha à promoção da equidade, da cidadania e ao fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS). Conforme destacam Silva e Gomes (2024), a boniteza se manifesta na generosidade de transformar e no compromisso de educar com o outro, reconhecendo a educação como prática amorosa e política.

Formar pessoas para o cuidado em saúde exige um compromisso ético e político com a boniteza do processo educativo, entendida como o entrelaçamento entre sensibilidade, coerência e esperança. A coerência, longe de se opor ao afeto, o potencializa: trata-se de uma coerência ético-pedagógica que sustenta e orienta a construção de sujeitos críticos, responsáveis e abertos à criação do inédito viável, conceito freiriano que expressa a capacidade de sonhar com o novo e agir coletivamente para sua realização (Freire, 1996; Freire, 2021). É nesse entrelaçamento que

a boniteza se afirma como condição fundante da educação humanizada e transformadora, em consonância com o projeto político-pedagógico de uma sociedade democrática e inclusiva (Saul; Saul, 2016).

Embora os termos afeto, emoção e sentimento sejam, por vezes, empregados como sinônimos, apresentam distinções conceituais relevantes. Afeto designa aquilo que nos atinge, estímulos internos ou externos que atuam como disparadores; emoção corresponde à resposta psicofisiológica ao que nos afeta; e sentimento refere-se à elaboração interpretativa dessa experiência, isto é, à nomeação consciente do vivido. Afetos, emoções e sentimentos constituem processos dinâmicos, interdependentes e mutuamente retroalimentados (Ekman; Davidson, 1994; LeDoux, 1996; Carvalho *et al.*, 2019).

No plano educacional, o conceito *socioafetivo* nomeia uma perspectiva pedagógico-relacional que integra afetividade e cognição nas interações de aprendizagem (mediação docente e protagonismo discente), ao passo que o *socioemocional* designa a dimensão descritivo-avaliativa das emoções em contexto social (estados, respostas e expressões) considerada nos instrumentos e no acompanhamento dos estudantes. Esses conceitos convergem ao reconhecer a indissociabilidade entre processos cognitivos e afetivos e o papel estruturante das interações sociais, mas diferem na função: o *socioafetivo* orienta a intervenção, enquanto o *socioemocional* monitora indicadores do que os alunos sentem e expressam (Silva; Cruz; Silva, 2013). Assim, este capítulo defende uma perspectiva que afirma a indissociabilidade entre cognição e afeto e o papel estruturante das interações sociais no uso de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem, com suporte teórico do construtivismo-interacionista.

Em tempos de urgência social e complexidade estrutural, marcados pela intensificação das desigualdades, pela precarização do trabalho e pela fragilização das instituições públicas, reencantar a educação exige mais do que inovação metodológica, requer um retorno ao essencial: o cuidado, o encontro, a escuta e a esperança como fundamentos da prática pedagógica.

Diante de crises que não são apenas conjunturais, mas estruturais e históricas, renovar o encantamento pelo ofício de educar é afirmar a potência criadora de cada sujeito, reconhecendo a educação como um gesto de resistência e compromisso com a vida (Mendes *et al.*, 2024).

Romper com o desencanto produzido pelo cansaço institucional e afetivo é apostar na potência que nasce do vínculo, da dignidade e da construção coletiva do comum. Reencantar a educação significa devolvê-la ao campo da esperança, do encontro e do afeto, recuperando a paixão por ensinar e aprender como práticas ao mesmo tempo políticas e existenciais. Reencantar, nesse sentido, é renovar o fascínio pelo ofício de educar, apostando na potência criadora de cada sujeito e na boniteza que nasce do compromisso ético com o outro.

O termo *reencantar*, registrado em dicionários como o Michaelis (2015) e o Houaiss (2009), é definido como encantar novamente, tornar a encantar ou restaurar o encanto e o fascínio por algo. No campo acadêmico, especialmente na Educação, na Filosofia e nas Ciências Sociais, assume um sentido metafórico, frequentemente inspirado na expressão “reencantar o mundo”, associada à recuperação de sentido, beleza e inspiração em práticas, saberes ou relações (Morin, 1998; Prigogine; Stengers, 1996; Assunção, 2010).

Neste capítulo, o reencantamento da prática pedagógica é compreendido como a reintegração de valores, significados e afetos capazes de revitalizar a relação entre educadores, educandos e o conhecimento. Trata-se de resgatar dimensões éticas, estéticas e afetivas que permitem não apenas aprender, mas também atribuir sentido, prazer e beleza ao ato de aprender.

É nesse movimento que revisitamos criticamente práticas formativas ainda marcadas pela lógica transmissiva, tão presentes nos currículos da saúde (Dias; Therrien; Farias, 2017), e reafirmamos a centralidade necessária de processos educativos que integrem competências socioafetivas como fundamentos de uma pedagogia do cuidado (Cavalcanti, 2023).

Nesse horizonte, bell hooks (2013) argumenta que ensinar é um ato profundamente político e amoroso, exigindo a criação de espaços formativos seguros e sensíveis, nos quais educadores e educandos possam se reconhecer, escutar-se e afirmar sua dignidade. Para a autora, o amor não é um enfeite da pedagogia, mas sua força ética e intelectual. Essa perspectiva dialoga com Freire ao compreender que não há prática pedagógica libertadora que ignore a dimensão do afeto e da escuta (Freire, 1970, 1996).

Antes da apresentação de um relato de experiência, este capítulo discute as bases teóricas que sustentam a reflexão proposta. Em seguida, traz a experiência da primeira autora, educanda da disciplina eletiva de MAEAs (2024) do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da UFSC, em diálogo com as docentes responsáveis pela disciplina, coautoras deste texto, experiência esta que se insere no âmbito de uma pesquisa-ação desenvolvida no segundo estágio pós-doutoral da segunda autora³⁰. Mais do que descrever práticas realizadas, a narrativa busca refletir criticamente sobre a experiência educativa, articulando literatura e as vivências. Em um contexto de escuta sensível, afeto e valorização da singularidade, evidenciam-se as potencialidades das metodologias ativas quando integradas às competências socioafetivas, ressaltando a relevância de práticas pedagógicas que reconheçam os sujeitos em sua inteireza, fortaleçam vínculos e contribuam para a integralidade do cuidado e a transformação social (Prado *et al.*, 2012; Mussi; Flores; Almeida, 2021; Cavalcanti, 2023).

Nesse enquadramento, o relato de experiência se apresenta como recurso metodológico e forma legítima de produção de conhecimento, amplamente reconhecido nas áreas de Educação e Ensino pela CAPES, por

30 A pesquisa-ação que fundamenta este capítulo foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no período de 2024-2025, sob o CAAE n. 76236723.0.0000.0121 (Parecer n. 6.698.568). A participação de estudantes, docentes, profissionais, usuários e demais envolvidos ocorreu mediante consentimento livre e esclarecido, formalizado por meio de formulário eletrônico, em razão da realização remota do processo de consentimento. O uso de imagens, fotografias e vídeos para fins acadêmicos, científicos e educativos foi expressamente autorizado pelos participantes no mesmo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados textuais, analíticos e interpretativos foram tratados de forma ética e confidencial, com garantia de anonimato nominal e proteção das informações pessoais, respeitando-se integralmente os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, ressaltados os casos de uso de imagem e textos devidamente consentidos.

possibilitar o aprofundamento crítico de práticas educativas em contextos reais. Insere-se em subáreas como ensino-aprendizagem, avaliação e currículo, e dialoga com propostas formativas que buscam construir sentidos no processo pedagógico (Dias; Therrien; Farias, 2017). Ao articular vozes discentes e docentes, reafirma-se aqui a intencionalidade reflexiva: valorizar a experiência vivida como conhecimento legítimo e exercitar uma escrita comprometida com a crítica, com a vida e com a potência transformadora da educação.

1.1. Educação superior e competências socioafetivas: bases para a transformação crítica da formação em saúde

A educação é um dos grandes desafios do século XXI para o desenvolvimento sustentável, uma prioridade nas agendas globais (Dias; Therrien; Farias, 2017). No campo da saúde, essa tarefa assume contornos ainda mais complexos, pois os processos formativos precisam acompanhar transformações sociais e tecnológicas, respondendo às demandas dos sistemas de saúde, especialmente daqueles que, como o SUS, requerem profissionais críticos, comprometidos com a integralidade do cuidado e aptos a atuar em contextos marcados por elevada desigualdade social (Mendes *et al.*, 2024; Cianni *et al.*, 2025).

Historicamente, a educação em saúde no ensino superior tem passado por reconfigurações significativas, especialmente com a incorporação dos princípios da Pedagogia Crítica, que compreende o professor como mediador e o estudante como sujeito ativo da aprendizagem. Nessa perspectiva, o ato de ensinar ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, envolvendo o estímulo à curiosidade, à leitura crítica da realidade e à construção compartilhada do conhecimento, com foco na superação das desigualdades sociais (Ceccim; Feuerwerker, 2004). Essa centralidade do estudante evidencia a necessidade de desenvolver competências que transcendam o domínio técnico-científico, incluindo a capacidade de planejar, implementar e avaliar políticas e ações em saúde, além de intervir de forma criativa, crítica e contextualizada nos problemas sanitários (Prado *et al.*, 2012; Mendes *et al.*, 2024).

A superação da dicotomia entre teoria e prática, ensino e serviço, universidade e comunidade é essencial para uma formação crítica e integrada, capaz de subsidiar respostas mais qualificadas às demandas do SUS (Finkler; Caetano; Ramos, 2011). Contudo, o modelo tradicional de ensino, ainda predominante, sustenta-se em uma lógica hegemônica e tecnicista que fragiliza a capacidade reflexiva e limita a inovação na prática e no planejamento em saúde (De-Carli *et al.*, 2019; Colares; Oliveira, 2018). Para enfrentar esse cenário, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), instituídas a partir dos anos 2000, propuseram a reorientação dos currículos dos cursos de graduação da área da saúde, incorporando os princípios e necessidades do SUS e incentivando metodologias ativas, tecnologias educacionais e a articulação entre ensino, serviço e comunidade (Brasil, 2001, 2002; Prado *et al.*, 2012; Carvalho *et al.*, 2016; Santos *et al.*, 2017; Colares; Oliveira, 2018; De-Carli *et al.*, 2019; Gontijo *et al.*, 2020; Mendes *et al.*, 2024).

Apesar dos avanços, passadas mais de duas décadas desde sua publicação, as DCNs ainda convivem com a predominância do ensino tradicional. A literatura aponta a urgência de mudanças estruturais nas instituições acadêmicas, rompendo com paradigmas unidirecionais e fragmentados que enfraquecem a construção do conhecimento e comprometem a aprendizagem significativa (Duarte *et al.*, 2019; Colares; Oliveira, 2018). Nesse contexto, cabe aos educadores a responsabilidade de adotar estratégias que permitam construir e não apenas transmitir o conhecimento, articulando-o com a realidade dos estudantes e o mundo do trabalho em saúde, favorecendo a apropriação crítica e contextualizada dos saberes (Mendes *et al.*, 2024).

A adoção das MAEAs, nesse sentido, representa um desafio e uma oportunidade, pois exige uma práxis criativa, inovadora e comprometida com a formação de sujeitos críticos e corresponsáveis pelo próprio aprendizado (Prado *et al.*, 2012). Essa abordagem se ancora em um paradigma educacional

inovador e em uma concepção construtivista-interacionista que valoriza colaboração, interdisciplinaridade, contextualização e investigação como eixos da aprendizagem significativa. Ao integrar saberes e experiências, tal paradigma estimula a motivação, o engajamento e a valorização do conhecimento prévio dos estudantes, criando ambientes formativos que reconhecem e potencializam sua subjetividade (Gontijo *et al.*, 2020).

Em síntese, avançar de uma formação essencialmente prescritiva para uma educação crítica exige recolocar a socioafetividade como eixo constitutivo, e não como adereço, do currículo em saúde: trata-se de orientar a construção pedagógica por práticas que integrem afeto e cognição nas interações de aprendizagem (mediação docente, protagonismo discente, colaboração), enquanto o socioemocional opera como dimensão descritivo-avaliativa que informa e retroalimenta essas práticas (Silva; Cruz; Silva, 2013). Nesse sentido, as MAEAs deixam de ser apenas metodologias para “dinamizar aulas” e tornam-se estratégias de cuidado pedagógico que articulam teoria e prática, universidade e serviços, favorecendo aprendizagem significativa, engajamento e corresponsabilidade (Finkler; Caetano; Ramos, 2011; Prado *et al.*, 2012; Gontijo *et al.*, 2020).

O desafio é institucional: superar o tecnicismo e a fragmentação ainda dominantes (Colares; Oliveira, 2018; De-Carli *et al.*, 2019), alinhar o projeto formativo às DCNs e ao SUS (Brasil, 2001, 2002), e sustentar políticas de formação docente, avaliação formativa e organização do trabalho pedagógico que reconheçam a indissociabilidade entre processos cognitivos e afetivos e o papel estruturante das interações sociais (Ceccim; Feuerwerker, 2004; Duarte *et al.*, 2019; Mendes *et al.*, 2024; Cianni *et al.*, 2025). Nesse horizonte, este capítulo reafirma que as metodologias ativas, ao mobilizarem competências socioafetivas, constituem condição essencial para formar sujeitos críticos, capazes de produzir cuidado integral e transformar realidades.

1.2. Competências socioafetivas nas MAEAs: docência, protagonismo discente e ambientes de cuidado

A formação integral em saúde requer, para além do domínio técnico-científico, a valorização das dimensões afetivas, relacionais e ético-políticas que estruturam a experiência formativa. Nesse horizonte, as competências socioafetivas, frequentemente nomeadas como socioemocionais, ganham centralidade por expressarem a capacidade de reconhecer e regular emoções, construir relações empáticas e cooperativas e agir com sensibilidade ética em contextos diversos. Essas competências são construídas ao longo da vida, pela socialização em contextos familiar, educacional e laboral, e modulam profundamente a aprendizagem; por isso, a formação socioafetiva articula saberes técnico-científicos a habilidades relacionais e emocionais, fundamentais ao desempenho profissional, ao bem-estar e à qualidade das interações (Gomes; Soares, 2013; Gondim; Moraes; Brantes, 2014; Cavalcanti, 2023).

Em relação ao ensino superior, Cavalcanti (2023) destaca três eixos: (1) a valorização dos conhecimentos formais, indispensáveis, ainda que insuficientes para o êxito profissional; (2) a necessidade de uma aprendizagem contínua, sustentada por motivação, autoconhecimento, autorregulação, empatia, escuta ativa, colaboração e criatividade; (3) a promoção de competências socioemocionais, capazes de qualificar os ambientes de trabalho e favorecer relações mais equilibradas e produtivas.

Em sintonia, o estudo de Irala, Ferreira e Blass (2022) evidência empiricamente que a docência se estrutura sobre competências socioemocionais, pois o autoconhecimento, a empatia e a regulação emocional influenciam a qualidade das práticas e das relações em sala de aula, sobretudo em contextos atravessados por pressões institucionais e diversidade cultural. O achado articula-se ao debate sobre as Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEAs): não basta domínio técnico; é preciso maturidade relacional e competência ética

para lidar com os afetos que atravessam os processos formativos.

Essas demandas reclamam planejamento intencional da dimensão emocional e ética nos currículos, com espaços pedagógicos que favoreçam reconhecimento de limites, escuta empática e construção coletiva de sentidos (Finkler; Negreiros, 2018). Quando orientadas por uma pedagogia crítica e afetiva, as MAEAs, ancoradas no construtivismo-interacionista, criam ambientes colaborativos, investigativos e interdisciplinares que valorizam a troca entre pares, a problematização da realidade e a autoria discente (Gontijo *et al.*, 2020). Assim, promovem simultaneamente competências cognitivas, técnicas, socioafetivas e éticas, desde que não se reduzam à instrumentalização metodológica, mas se assumam como práticas comprometidas com a humanização do ensino e a transformação das relações (Irala; Ferreira; Blass, 2022; Cavalcanti, 2023).

Em suma, adotar as competências socioafetivas como eixo, e não como adereço, reinscreve as MAEAs como prática de cuidado ético-pedagógico: o socioafetivo orienta a intervenção (docência mediadora, protagonismo discente e vínculos de confiança), enquanto o socioemocional oferece indicadores que monitoram e retroalimentam essas práticas. O desafio é evitar a psicologização/individualização do tema: desenvolver tais competências exige condições institucionais, formação docente continuada e dispositivos avaliativos coerentes com a ética do cuidado. Alinhadas a esse desenho, as MAEAs potencializam aprendizagens significativas e emancipatórias, ao integrarem cognição, afeto e ética, e ao sustentarem ambientes de cuidado nos quais se aprende com e pelo outro (Gomes; Soares, 2013; Gondim; Moraes; Brantes, 2014; Gontijo *et al.*, 2020; Irala; Ferreira; Blass, 2022; Cavalcanti, 2023).

2. Sob o olhar de uma educanda: “entre afetos e aprendizagens” – vivenciando socioafetividade em disciplina sobre metodologias ativas

2.1. Ambientes de boniteza e espaços sensíveis de aprendizagem

Participar como educanda³¹ da disciplina de MAEAs, no Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da UFSC, foi como adentrar um banquete formativo: um espaço abundante de sentidos, experiências e aprendizagens. Cada encontro era cuidadosamente preparado, repleto de cor, acolhimento e sentidos: uma ambiência que evocava pertencimento, cuidado e boniteza, como propõem autores que reconhecem nos espaços formativos sensíveis a base para uma educação integral e transformadora (Immordino-Yang, 2016; Freire, 2021).

A sala de aula era desformatada dos moldes tradicionais: não havia fileiras rígidas nem discursos unilaterais, mas círculos, comunidades de aprendizagem, trocas horizontais e escutas sensíveis; espaços vivos de construção coletiva. Desde o primeiro encontro, vínculos e pactuações foram sendo tecidos, com destaque para o compromisso com o sigilo e com a ética do cuidado, sustentando um ambiente seguro, no qual cada estudante podia ser e construir-se com liberdade. A cada encontro, a ambiência da sala se renovava: os cafés eram organizados por diferentes comunidades de aprendizagem, conferindo à ambientação um caráter único, criativo e acolhedor. As decorações variavam, transbordando afeto e sentido, com produções artísticas elaboradas por docentes e discentes, que expressavam, simbolicamente, os temas e afetos que mobilizavam o grupo.

Uma das experiências mais marcantes ocorreu no Museu da Escola Catarinense³², onde realizamos uma das aulas em meio a relíquias pedagógicas do século passado. O ambiente, repleto de recursos audiovisuais antigos, como

31 Este relato refere-se à experiência da primeira autora como educanda da disciplina “Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: saberes e práticas” (Módulo 1), ofertada no primeiro semestre de 2024 pelo PPGSC/UFSC.

32 O Museu da Escola Catarinense (MESC), criado em 1992 e instalado definitivamente em 2007, tem por finalidade preservar e difundir a memória da educação em Santa Catarina por meio de acervos, exposições e ações educativas. Funciona no antigo prédio da Escola Normal Catharinense, um edifício histórico de estilo neoclássico, com colunatas e escadaria central, situado em posição elevada no centro de Florianópolis. É mantido pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC, 2010-2012).

retroprojeto, régua de madeira, quadro-negro, giz e móveis escolares históricos, permitiu-nos estimar o tempo da escola de outras gerações. A imersão foi potencializada pela atuação de docentes e discentes, que compareceram com vestimentas inspiradas na época, fortalecendo o vínculo com a memória, o corpo e a potência dos espaços não convencionais de aprendizagem.

Diversos autores convergem ao afirmar que o ambiente pedagógico exerce papel fundamental na qualidade da aprendizagem, especialmente quando construído com intencionalidade criativa, sensível e afetiva. Ostetto (2013) defende que a presença do afeto, do cuidado e da escuta nas práticas educativas humaniza a formação e possibilita a construção de vínculos significativos. Immordino-Yang (2016), por sua vez, evidencia que os processos emocionais são indissociáveis da cognição, reforçando que a aprendizagem profunda e duradoura depende de contextos afetivamente seguros e estimulantes. Cavalcanti (2023) acrescenta que tais espaços favorecem o desenvolvimento de competências éticas, relacionais e sensíveis, essenciais à atuação profissional no campo da saúde. Essa perspectiva converge com a concepção freireana de boniteza (Freire, 2021), entendida como expressão de uma pedagogia do encontro, capaz de evocar beleza, acolhimento e compromisso ético com o outro. Juntos, esses autores reafirmam a potência dos espaços formativos que integram afeto, ambiência e diálogo como fundamentos éticos e pedagógicos de uma educação crítica e emancipatória.

2.2. Vivenciar as MAEAs: sala invertida, metacognição e pedagogia crítica

A disciplina MAEAs não foi um espaço destinado ao estudo teórico sobre metodologias ativas. Ao contrário, o processo formativo foi estruturado na vivência concreta dessas metodologias, permitindo que os estudantes as experimentassem em sua potência transformadora. Não se tratava, portanto, de aprender sobre

metodologias ativas, mas de aprender com elas, por meio de experiências ancoradas em temas sensíveis da agenda política e educacional contemporânea, em diálogo com Paulo Freire e outros autores da pedagogia crítica.

As aulas eram organizadas com base na metodologia da sala de aula invertida, articulando diferentes recursos audiovisuais empregados como convites à reflexão e ao diálogo. Antes dos encontros presenciais, os estudantes eram convidados a produzir parágrafos integradores, imagens e palavras que expressassem os sentidos despertados pelos materiais. Esse movimento despertava um processo metacognitivo em permanente movimento: o aprendizado iniciava-se no encontro íntimo com o conteúdo, prévio à aula; e ampliava-se no diálogo coletivo. A cada encontro, a experiência ativa, situada e sensível consolidava a compreensão dos princípios que sustentam as metodologias ativas; por meio de práticas que nos atravessavam e nos formavam por dentro, tocando dimensões cognitivas, afetivas, éticas e políticas do aprender.

Essa dinâmica dialogava diretamente com os pressupostos do construtivismo-interacionista e com os fundamentos da pedagogia crítica, ao reconhecer o educando como sujeito do processo e promover aprendizagens contextualizadas, relacionais e significativas (Gontijo *et al.*, 2020; Mendes *et al.*, 2024).

2.3. Cafés temáticos e pedagogia do encontro: vínculos, cuidado e socioafetividade

Um espaço especialmente significativo nesse percurso foi o momento dos cafés temáticos, encontros afetivos que transformavam o alimentar-se em gesto de partilha e cuidado, carinhosamente chamados de *cafétos*. Eram partilhas de vida, de memórias e de expressões artísticas e culturais. Os cafés com arte, música, poesia e boniteza tornaram-se práticas intencionais de acolhimento e conexão, convidando cada sujeito à presença plena e sensível.

Esses momentos, frequentemente negligenciados na prática tradicional do ensino, revelaram-se estratégias ético-pedagógicas essenciais para o fortalecimento das competências socioafetivas, ao promoverem pertencimento, empatia e cuidado com o outro (Santos *et al.*, 2022).

Inspirados em uma pedagogia do encontro, esses cafés materializavam a boniteza como princípio ético-estético-político da formação: criavam-se territórios formativos em que o afeto se tornava método, os vínculos se fortaleciam e as hierarquias se dissolviam. Nas palavras de Cavalcanti (2023), é no entrelaçamento entre razão e emoção, técnica e sensibilidade, que se constroem experiências educativas verdadeiramente transformadoras. O café, nesse contexto, deixava de ser intervalo para tornar-se núcleo formativo: espaço-tempo de horizontalidade, partilha e subjetivação, onde se aprendia também com o riso, com o silêncio, com a música e com o outro.

2.4. Currículo vivo e educação como prática política: greve, justiça curricular e ecologia de saberes

Outro momento significativo vivenciado na disciplina foi a abertura para o debate sobre a greve nacional que mobilizou docentes, técnicos e discentes das universidades federais em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade. Longe de ser tratada como um tema alheio ao processo formativo, a greve foi incorporada à experiência pedagógica como conteúdo legítimo e necessário. A disciplina acolheu representantes do movimento grevista, promovendo diálogos sobre os fundamentos éticos, políticos e sociais da paralisação, seus impactos e a corresponsabilidade de todos na construção de uma universidade democrática e plural.

Esse gesto formativo, sensível ao contexto social e institucional, reafirma a educação como prática política e comprometida com a transformação da realidade, nos termos de Paulo Freire (1996). Trata-se

de um processo de conscientização crítica, no qual os sujeitos se percebem como parte ativa da história, capazes de interpretar e intervir no mundo a partir de suas vivências, afetos e posicionamentos. Ao abrir espaço para o dissenso, para o debate respeitoso e para a escuta de diferentes posições, a disciplina cultivou um ambiente fértil para o exercício das competências socioafetivas. Entre elas, destacam-se a empatia, o respeito à diversidade, a escuta ativa e o engajamento ético. A escuta do outro, especialmente quando atravessada por tensões, revelou-se uma prática de humanização e um exercício de convivência democrática, fortalecendo o sentido de pertencimento e responsabilidade coletiva.

Discutir a greve no espaço da sala de aula foi, portanto, um ato de resistência à fragmentação dos saberes e à suposta neutralidade que tantas vezes esvazia o sentido crítico da educação. Esse movimento formativo evidenciou que a formação em saúde exige sujeitos capazes de se posicionar diante das injustiças, sem renunciar ao diálogo e ao cuidado com o outro. Nessa vivência, fortaleceu-se a compreensão de que as competências socioafetivas não apenas promovem o bem-estar individual, mas constituem também ferramentas de ação social e política.

Como prática freireana, esse gesto evidenciou que os afetos também são políticos e que a escuta ativa diante da divergência constitui um exercício concreto de convivência democrática. A docência, nesse contexto, ultrapassa os conteúdos curriculares e se configura como mediação ética para a construção de sujeitos históricos e engajados. Essa concepção de docência dialoga com a proposta de Walsh (2009, 2013), que defende uma pedagogia decolonial capaz de resistir ao epistemicídio imposto pela modernidade/colonialidade e de afirmar uma interculturalidade crítica. Para a autora, é urgente romper com o pensamento único e valorizar epistemes diversas, científicas, populares, ancestrais, espirituais e afetivas, como horizontes de re-existência e criação coletiva.

Ao reconhecer a pluralidade de experiências e saberes que os estudantes carregam, o processo formativo amplia sua potência emancipatória, fortalece

sua dimensão democrática e se conecta com os desafios reais da vida social. Práticas como rodas de conversa, cafés temáticos e escutas afetivas ultrapassam a função de estratégias pedagógicas: tornam-se gestos de insurgência e resistência à colonialidade do saber, ao valorizarem o conhecimento situado, relacional e afetivo. Inspiradas na perspectiva de Walsh (2014), essas experiências assumem o caráter de desobediência epistemológica, ao romper com a hierarquia entre quem ensina e quem aprende, e ao promoverem a partilha horizontal de saberes como fundamento de uma formação verdadeiramente crítica.

A partir do conceito de “justiça curricular”, Ladson-Billings (2014) propõe que a formação docente deve ser atravessada por uma abordagem crítica, culturalmente relevante e socialmente situada. Isso implica reconhecer as múltiplas identidades dos sujeitos em formação e os marcadores sociais da diferença, como raça-etnia, classe e gênero, como elementos constitutivos dos processos de ensinar e aprender. Em uma perspectiva interseccional, o currículo não pode ser neutro ou universalizante, mas precisa responder às demandas concretas dos territórios e afirmar epistemologias que historicamente foram marginalizadas.

Essa concepção aprofunda a reflexão em torno das práticas pedagógicas vivenciadas na disciplina, reafirmando que o trabalho com competências socioafetivas e metodologias ativas também deve considerar as desigualdades estruturais que atravessam os corpos, saberes e experiências dos sujeitos. Ao fazê-lo, contribuímos para uma educação crítica, enraizada na justiça social e comprometida com o enfrentamento das violências simbólicas presentes no cotidiano escolar e formativo.

Walsh (2009 e 2013) propõe uma pedagogia decolonial que reconhece a diversidade de formas de conhecimento e denuncia a hegemonia excludente da racionalidade ocidental. A educação, nesse horizonte, deve constituir-se como espaço de resistência e emancipação, comprometido com a transformação social e com a dignidade humana, especialmente em territórios marcados por desigualdades estruturais.

Ao integrar amorosidade, escuta e construção coletiva de sentido, essas vivências formam sujeitos capazes de reivindicar direitos, valorizar suas raízes e cocriar novas formas de existência, sobretudo em contextos como o SUS, que exigem a articulação entre saber técnico, saber popular e sensibilidade ética.

Ao possibilitar esse debate com respeito, acolhimento e criticidade, a disciplina materializou o que Freire (2005) denominava como inédito viável: o sonho coletivo que se constrói na práxis. Reafirma-se, assim, que a formação em saúde, quando orientada pela amorosidade, pela coragem e pelo compromisso político, pode ser um espaço privilegiado de emancipação e de transformação social.

Essa dimensão política da educação, voltada à construção de sujeitos críticos e engajados, encontra ressonância no pensamento de Levinson (2012), que defende que a escola pública deve ser não apenas um espaço de instrução, mas, também, arena de disputa e reconstrução democrática. A autora aponta que o enfrentamento das desigualdades sociais exige mais do que acesso à escolarização formal: requer a superação de um déficit estrutural que ela denomina “lacuna de empoderamento cívico”. Essa lacuna se manifesta na distância entre os estudantes mais vulnerabilizados e as formas legítimas de participação política e transformação institucional. Em contextos de segregação racial, desigualdade educacional e exclusão cidadã, como os vivenciados por ela em escolas públicas urbanas estadunidenses, a simples promoção do sucesso acadêmico não basta. É preciso formar sujeitos que saibam questionar as estruturas de poder e intervir nelas.

Para Levinson, a formação cidadã precisa ultrapassar a lógica do currículo oculto e instrumentalizado, demandando práticas pedagógicas intencionais que estimulem a ação coletiva, a escuta de vozes dissidentes e o engajamento com os conflitos sociais do tempo presente. A educação democrática, portanto, exige o cultivo da indignação ética, da esperança ativa e da disposição para romper com os mitos da neutralidade e da homogeneidade cívica. Nesse sentido, o empoderamento político dos estudantes passa por

reconhecer as dimensões racializadas, territoriais e afetivas da cidadania, criando oportunidades reais para que possam agir politicamente dentro e fora da escola. Levinson propõe, assim, uma educação que provoque, instigue e desestabilize o conformismo, ensinando não apenas o funcionamento das instituições, mas também como reinventá-las, com coragem, justiça e compromisso coletivo.

Esse pensamento dialoga profundamente com a perspectiva freireana de educação como prática de liberdade, ao reafirmar que o ato de educar é, acima de tudo, um ato político. Ambos defendem uma pedagogia do inédito viável, que reconhece o saber das periferias, das margens e dos silêncios, transformando-os em potência criadora para a construção de novos horizontes democráticos. Em um país como o Brasil, atravessado por desigualdades históricas, o chamado de Levinson ecoa como alerta e possibilidade: não basta ensinar a ler o mundo; é preciso ensinar a transformá-lo.

As professoras não assumiam o papel de transmissoras do saber, mas de mediadoras dos processos formativos, permitindo que a construção do conhecimento emergisse das vivências, afetos e narrativas de cada estudante. Não havia respostas prontas, tampouco planos imutáveis: a cada encontro, as atividades se reconfiguravam a partir das necessidades e contribuições do grupo, valorizando a singularidade e a potência de cada sujeito. Essa abordagem evidencia o papel das metodologias ativas como instrumento emancipatório, ao fomentar a autonomia, o pensamento crítico e a corresponsabilidade no ato de aprender (Freire, 1996; Prado *et al.*, 2012; Colares; Oliveira (2018); De-Carli *et al.* (2019); Cavalcanti, 2023; Mendes *et al.*, 2024).

Um dos momentos mais marcantes foi o primeiro dia de aula. Cada participante foi convidado a compartilhar uma frase sobre o significado da educação. Um estudante trouxe uma citação atribuída a Nelson Mandela: “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”. A professora, então, propôs uma problematização: é possível pensar a educação como uma arma? Essa reflexão, inspirada nos princípios da Comunicação

Não Violenta (Rosenberg, 2006), nos levou a considerar as implicações éticas e simbólicas dessa metáfora. Afinal, embora a intenção da frase seja valorizar a educação como ferramenta de transformação social, o uso do termo “arma” desperta imagens de ferimento e ruptura, distantes daquilo que move o ato de educar. Educar é gesto de cuidado, é palavra que acolhe e escuta, não que fere. A partir dessa reflexão, a disciplina introduziu o conceito de cultura de paz e não violência como fundamento ético da prática pedagógica, convidando à consciência de que a linguagem é também território de encontro, criação e transformação, lugar onde se fortalecem os vínculos humanos e se faz possível o sonho de um mundo mais justo.

A Comunicação Não Violenta (Rosenberg, 2006), mais do que um episódio isolado, tornou-se uma lente interpretativa para os processos pedagógicos. A linguagem foi compreendida como ato ético, mediador de vínculos e lugar de construção de sentidos, tal como defende Freire (1996) ao concebê-la como prática de liberdade. Ao exercitar uma escuta empática e uma expressão consciente, as(os) educandas(os) aprenderam a reconhecer os afetos como ferramentas políticas de transformação e convivência democrática, em consonância com o projeto freiriano de uma educação dialógica, amorosa e libertadora.

2.5. Avaliação formativa e autoria: portfólio, cordel e a ética da generosidade

A avaliação foi concebida como um processo, um ato contínuo de escuta, reflexão e reconstrução. Em lugar de provas ou notas estanques, ela se fez presente nos encontros, nas rodas de conversa, nas partilhas e na escuta sensível que atravessava todo o percurso formativo. Toda avaliação formativa é, por natureza, processual, pois acompanha o desenvolvimento ao longo do tempo; entretanto, nem toda avaliação processual pode ser considerada formativa. Quando se limita apenas a registrar ou acompanhar, sem oferecer

devolutiva e sem provocar transformação pedagógica, perde seu caráter formativo. Em consonância com os pressupostos da pedagogia crítica, a proposta adotada privilegiou uma avaliação formativa, centrada no percurso de cada estudante e na valorização das experiências vividas, reconhecendo-a como prática dialógica e potencializadora do aprender (Gontijo *et al.*, 2020; Irala; Ferreira; Blass, 2022; Mendes *et al.*, 2024).

Uma das etapas desse processo avaliativo foi a elaboração de um portfólio, compreendido aqui não apenas como um repositório de atividades, mas como um instrumento de aprendizado e autoavaliação por meio de reflexão crítica sobre o próprio aprender. De acordo com Hernández (2017), o portfólio permite tornar visíveis os caminhos da aprendizagem, revelando os sentidos, as dúvidas, os atravessamentos e os deslocamentos vividos ao longo da formação. Trata-se de um dispositivo que rompe com a lógica produtivista e meritocrática da avaliação somativa, valorizando a singularidade dos percursos formativos e a construção coletiva de saberes. Para Zabalza (2004), o portfólio é também um espaço de metacognição, no qual o sujeito se reconhece como autor do próprio processo de aprender, refletindo sobre suas escolhas, trajetórias e sentidos.

No contexto, cada comunidade de aprendizagem foi convidada a construir, de forma criativa e coletiva, um portfólio que expressasse sua trajetória. A comunidade da qual participei, autodenominada *As Fridas*, decidiu criar o *Cordel das Fridas*, inspirado na educação popular, uma produção poética e visual que revisitou, em linguagem simbólica e afetiva, os momentos mais significativos vividos em grupo. A confecção do cordel foi mais do que uma tarefa com finalidade avaliativa: foi uma experiência afetivo-política de rememoração, ressignificação e amadurecimento coletivo. Reunidas em torno da memória dos encontros, revisitamos os cafés, os debates, os silêncios partilhados e os afetos mobilizados ao longo da disciplina.

O cordel nos permitiu reconhecer, com alegria e humildade, que a aprendizagem não é um ponto de chegada, mas um eterno deslocamento,

um movimento contínuo de abertura, de escuta e de transformação. Não se tratava de mensurar o que aprendemos, mas de expressar como fomos afetadas, desafiadas e movidas pelas vivências. Nesse sentido, a avaliação tornou-se espelho e travessia: refletiu nossos caminhos e, ao mesmo tempo, nos acolheu e nos impulsionou a seguir aprendendo, em diálogo com nossas práticas, nossas histórias e nossos compromissos com uma educação crítica, sensível e emancipatória.

Foi nesse movimento de olhar para dentro, de revisitar trajetórias e afetos, que se intensificou a vivência e o reconhecimento das competências socioafetivas como dimensões estruturantes da formação. O exercício de elaborar o portfólio, mais do que uma atividade final, revelou-se como um espaço de escuta de si, de nomeação das emoções e de amadurecimento coletivo, abrindo caminho para a reflexão sobre a autogestão, a empatia, o cuidado e a interdependência entre os sujeitos.

Material complementar

Para acesso aos materiais produzidos, disponibilizamos o link/QR Code do portfólio da comunidade “As Fridas” e seu Cordel:



https://www.dropbox.com/scl/fi/i1fy9l3oh5ul17qe2o6tq/As-Fridas_Portf-lio.pdf?rlkey=7elr6jpfk31fb18mbf58d0oln&st=w2230pkl&dl=0

2.6. Competências socioafetivas em desenvolvimento: dimensões, autogestão e trabalho no SUS

Outro aspecto transformador foi a ênfase no desenvolvimento das competências socioafetivas, especialmente em relação à autogestão e ao equilíbrio entre vida pessoal e profissional. Ao compreender que tais competências não se desenvolvem em compartimentos isolados, mas integradamente à vida, foi possível perceber fragilidades pessoais e, a partir disso, fortalecer práticas de cuidado de si e do outro. Essa vivência trouxe à tona uma percepção mais ampliada do ser humano como sujeito moral e interdependente, em consonância com a concepção de educação humanizadora que articula razão e emoção, teoria e prática, cognição e afeto (Gomes; Soares, 2013; Gondim; Morais; Brantes, 2014; Immordino-Yang, 2016; Irala; Ferreira; Blass, 2022; Cavalcanti, 2023).

Nesse processo de reconhecimento e amadurecimento, encontrei respaldo em Irala, Ferreira e Blass (2022), que organizam as competências socioafetivas em seis dimensões fundamentais: autoconhecimento, autorregulação, automotivação, empatia, gestão de relacionamentos e assertividade. Esse referencial me ajudou a nomear o que já estava sendo vivido na prática e a compreender, com mais clareza, os atravessamentos subjetivos que emergiam no cotidiano da disciplina. Todas essas dimensões foram mobilizadas intensamente: do exercício de se perceber afetado (autoconhecimento) à necessidade de manejar emoções em situações de tensão (autorregulação), à sustentação do engajamento coletivo (automotivação). A empatia e a escuta ativa estiveram presentes nos cafés temáticos e nas rodas de conversa; a gestão de relacionamentos e a assertividade emergiram nas negociações coletivas e nos debates, como o da greve, que se configurou como espaço formativo de posicionamento ético, escuta ativa e exercício da comunicação não violenta.

Além disso, a vivência formativa aproximou as metodologias ativas do cotidiano do SUS, no qual a interprofissionalidade, o trabalho colaborativo e a corresponsabilidade são pilares. Assim como defendem Ceccim e

Feuerwerker (2004) e Gondim, Morais e Brantes (2014), o desenvolvimento de competências socioafetivas é fundamental para fortalecer vínculos terapêuticos, favorecer o trabalho em equipe e qualificar os espaços laborais. Essa articulação evidencia que a formação crítica e humanizadora, ético-política, deve ultrapassar os muros da academia e dialogar com os desafios concretos da prática em saúde, considerando a complexidade da vida e das relações que a constituem.

2.7. Espiral do conhecimento e aprendizagem situada: horizontalidade, narrativa e ressonâncias

A imagem da espiral do conhecimento, apresentada pelas docentes, simbolizou o processo formativo vivido: aprendemos por sucessivas aproximações, em movimento, numa dança entre teoria e prática, razão e emoção, individual e coletivo. Essa espiral se sustentava na horizontalidade das relações, na escuta ativa e no afeto, dimensões raramente valorizadas nos currículos tradicionais da área da saúde, ainda fortemente marcados por uma lógica tecnicista e fragmentada (De-Carli *et al.*, 2019; Colares; Oliveira, 2018). Tal percurso formativo remete à concepção de aprendizagem situada, em que o conhecimento é produzido nas interações entre sujeitos e contextos. Como argumenta Czarniawska (2004), o aprendizado se dá por meio da construção narrativa de sentido, sendo atravessado pela subjetividade, pelas experiências vividas e pelas relações interpessoais. Reconhecer o papel da subjetividade no processo formativo é valorizar os afetos, a escuta e o pertencimento como dimensões essenciais da aprendizagem significativa e transformadora.

Desde o início da disciplina, fomos convidados a vivenciar a avaliação formativa como uma proposta pedagógica transversal, presente em cada encontro, atividade e devolutiva. Diferentemente de outras experiências, em

que a avaliação se realizava de forma final e isolada, aqui ela se constituiu como parte viva do processo educativo. Essa abordagem me atravessou e abriu espaço para outra compreensão da avaliação. Acostumada a processos centrados em parâmetros rígidos, vivenciei, pela primeira vez, a potência de uma prática que não se limita a classificar ou fixar desempenhos, mas que acolhe o movimento contínuo de formação do educando, entendendo a educação como um deslocamento, um caminhar que se faz no encontro entre sujeitos e no reconhecimento das condições reais, afetivas e cognitivas de cada um. Em vez de reduzir a experiência do estudante a um escore fixo, a avaliação formativa desloca o foco da lógica classificatória para a trajetória de aprendizagem, reconhecendo o conhecimento como um caminho em permanente construção.

Foi nesse contexto que escutei sobre a generosidade como prática avaliativa, algo que me deslocou do convencional. A princípio, esse conceito me causou estranhamento, mas logo se revelou profundamente transformador. O que seria essa generosidade na avaliação? Como ela se articula com a ideia de ensinar e aprender com sentido? Movida por essa inquietação, fui à literatura e encontrei respaldo teórico que confirma o que vivenciei: avaliar com generosidade é compreender que cada sujeito aprende a partir de um lugar, de uma história e de uma condição, e que tudo isso importa.

Cavalcanti (2023), ao discutir a aprendizagem socioemocional, destaca que ela só floresce em contextos pedagógicos que valorizam o vínculo, o cuidado e a escuta sensível. Para a autora, a avaliação das competências socioemocionais exige não apenas critérios objetivos, mas uma postura ética baseada na sensibilidade e na intuição do educador, capazes de reconhecer processos e não apenas produtos. Em consonância, Gondim, Morais e Brantes (2014) ressaltam que o desenvolvimento dessas competências depende da qualidade das relações interpessoais e da intencionalidade formativa das práticas docentes, aspectos que se alinham

à perspectiva freireana de uma educação dialógica e generosa (Freire, 1996, Irala; Ferreira; Blass, 2022).

Saul e Saul (2016) reforçam que a avaliação formativa deve ser compreendida como instrumento de regulação da aprendizagem, exigindo do professor uma postura reflexiva e sensível, capaz de identificar o percurso singular de cada estudante e construir com ele processos significativos de superação. Zabalza (2004) acrescenta que avaliar com sentido implica acompanhar o aluno em seu desenvolvimento, reconhecendo a complexidade de sua formação e cultivando espaços de diálogo, confiança e reconhecimento mútuo. E Freire (1996) já nos advertia: “ensinar exige generosidade”. Essa generosidade, quando traduzida em prática avaliativa, transforma o ato de avaliar em um gesto de cuidado, um compromisso com a potência do educando, e não com sua rotulação. Avaliar com generosidade é, portanto, reconhecer a humanidade no processo de aprender.

Assim, a generosidade que vivenciei não foi condescendência, mas expressão de uma ética do cuidado que sustenta e humaniza a prática pedagógica. Foi compreender que, ao avaliar, estou diante de um sujeito em processo, e não de um número ou desempenho isolado. A avaliação formativa nos convocou a construir ambientes de confiança, onde o erro é reconhecido como parte legítima da aprendizagem, e o *feedback*, como gesto de escuta e compromisso. Avaliar com generosidade é sustentar percursos, oferecer segurança, acolher dúvidas e valorizar movimentos, mesmo os mais sutis, fragmentados ou incertos. É, sobretudo, afirmar que a aprendizagem é relacional, sensível e situada, e que o educador é corresponsável por nutrir o desenvolvimento integral de quem aprende. Avaliar com generosidade é, enfim, reconhecer a humanidade no ato de ensinar e aprender, e foi exatamente isso que essa experiência me revelou.

2.8. Da sala de aula ao SUS: ressonâncias, autoria e compromisso público

A proposta formativa vivenciada na disciplina dialoga com os princípios da educação para a cidadania global, tal como propostos pela UNESCO (2015), ao promover o desenvolvimento de competências críticas, colaborativas e éticas que transcendem conteúdos disciplinares. Ao articular aprendizagem com desafios concretos da vida social, a disciplina reforçou a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a justiça social, a equidade e a construção de um mundo mais solidário e sustentável.

Como formadora em saúde e pesquisadora do SUS, a experiência reverberou diretamente em minha prática docente e de pesquisa. No campo docente, propiciou uma reorientação metodológica sensível à escuta e ao protagonismo discente, gerando práticas educativas mais dialógicas, horizontais e acolhedoras. Exemplos concretos incluem a incorporação sistemática da escuta qualificada em atividades avaliativas, a criação de espaços de roda de conversa como método de avaliação formativa, e o uso de recursos audiovisuais como disparadores de debate crítico e afetivo. No campo da pesquisa, essa experiência fortaleceu a articulação entre teoria e prática, contribuindo para uma compreensão aprofundada das MAEAs como vias de desenvolvimento humano integral, especialmente ao destacar o desenvolvimento das competências socioafetivas no processo pedagógico. Esse entrelaçamento gerou consequências concretas na dissertação de mestrado em andamento, cujos achados passaram a dialogar com a Pedagogia Crítica de Paulo Freire e com o conceito de educação como prática de liberdade, enfatizando a emancipação dos sujeitos e a produção de conhecimento situado e comprometido com o SUS.

Essa ressonância entre vivência acadêmica e atuação profissional reafirma que o aprendizado vivido na disciplina não se encerrou no espaço da sala de aula, mas desdobrou-se na prática cotidiana como gestora pública e militante da

Saúde Coletiva. A escuta ativa, a horizontalidade das relações, o planejamento ético-político-pedagógico, sensível e intencional, e a valorização dos saberes locais passaram a orientar também as formações em serviço que coordeno e os espaços coletivos de deliberação de que participo. Assim, a educação crítica e afetiva se materializa em decisões concretas de gestão, em processos avaliativos mais democráticos e na luta cotidiana por um SUS mais justo, solidário e plural. A transversalidade dos afetos no processo de aprendizagem emerge, assim, como um princípio estruturante das práticas formativas comprometidas com a integralidade e com a humanização da educação.

2.9. Autoria, subjetividade e políticas do cuidado: ressonâncias no SUS e na prática docente – reflexões finais

Ao escrever este relato, compreendo que não apenas narro uma trajetória formativa, mas assumo também a autoria de um processo vivido com intensidade e entrega. Trato de significar uma experiência que me atravessou como sujeito, mulher, trabalhadora do SUS e pesquisadora comprometida com uma ciência crítica e emancipatória. Recontar essas vivências é também reafirmar um modo de estar no mundo: com afeto, com coragem, com reflexão ética. Cada café, cada roda, cada silêncio escutado ou palavra ofertada se tornaram marcos de um aprendizado que não se aprisiona nas grades curriculares, mas pulsa nos encontros. É dessa pedagogia do vínculo que brota minha prática cotidiana, e é nela que deposito minha aposta política de transformação.

Por fim, o percurso vivido permitiu aprofundar a compreensão da transversalidade dos afetos no processo de aprendizagem. À luz de Vygotsky (2007) e Damásio (2000) pode-se afirmar que emoção e cognição são processos interdependentes, mutuamente constituídos. O aprendizado não ocorre apenas no plano racional, mas é atravessado por experiências afetivas que conferem sentido, intencionalidade e valor ao que se aprende. Ao articular

afeto e razão, teoria e prática, o percurso vivido reafirma o que Freire (1996) já defendia: não há prática educativa sem a corporeidade do ser humano; o saber nasce da experiência vivida, do corpo que sente, que deseja e que se abre ao mundo para transformá-lo. Wallon (2007) enfatiza que o desenvolvimento humano é indissociavelmente afetivo, motor e cognitivo. O afeto, longe de ser um elemento secundário, atua como eixo estruturante do pensamento e da aprendizagem, influenciando a atenção, a memória e a capacidade de significar o mundo. A educação integral, portanto, deve acolher os afetos como parte constitutiva do processo educativo. Nesse sentido, Immordino-Yang (2016) sustenta que a emoção é indispensável ao raciocínio e à tomada de decisões, inclusive nas aprendizagens mais abstratas. A autora evidencia, por meio de estudos neurocientíficos, que o sentimento atribuído ao que se aprende é o que torna o conhecimento relevante e memorável, conferindo-lhe sentido e valor.

Se essa experiência pudesse ser nomeada simbolicamente, seria “Entre afetos e aprendizagens”, um reencontro com a educação crítica e emancipatória, como projeto de cidadania, democracia e fortalecimento do SUS. As vivências sensíveis e as práticas dialógicas mobilizadas durante o processo formativo possibilitaram o desenvolvimento de competências essenciais para a prática no SUS, promovendo um aprendizado significativo, situado e ético-político.

Ao narrar essa vivência, coloco em movimento também minha trajetória como mulher, mãe, trabalhadora do SUS e educadora-pesquisadora em formação. Esse não é apenas um exercício acadêmico, mas um testemunho de corpo inteiro, profundamente atravessado por esse processo formativo. A disciplina não apenas me ensinou, mas me transformou; e, ao fazê-lo, renovou minha prática, meu modo de pesquisar, de ensinar e de cuidar. Em cada roda de conversa, em cada escuta sensível, reconheci que o conhecimento não é algo que se possui, mas algo que se partilha, se vive e se reinventa. Este relato é, portanto, um gesto político e amoroso, que afirma a potência da educação quando orientada pela escuta, pela liberdade e pelo compromisso com a vida.

Nesse contexto ampliado do SUS, onde os profissionais enfrentam cotidianamente demandas complexas, escassez de recursos, sobrecarga assistencial e sofrimento moral, o desenvolvimento de competências socioafetivas torna-se ainda mais necessário. Tais habilidades colaboram para fortalecer a resiliência individual e coletiva, qualificar os vínculos terapêuticos e fomentar práticas interprofissionais pautadas na escuta, na empatia e na corresponsabilidade (Gondim; Morais; Brantes, 2014; Irala; Ferreira; Blass, 2022). Ao reconhecer essas competências como estruturantes da formação e da atuação em saúde, avança-se na construção de espaços laborais mais sensíveis, cooperativos e comprometidos com a justiça social.

Entre afetos e aprendizagens, reencontrei a educação como um lugar de pertencimento, potência e esperança. Mais do que técnicas, conteúdos ou métodos, o que essa vivência me ensinou foi a acreditar no humano, na sua capacidade de escutar, de se afetar e de transformar o mundo a partir do encontro com o outro. Carrego comigo a certeza de que a educação crítica não se faz apenas com o que se ensina, mas com o que se vive. E que, na dança entre o sentir e o saber, reside a força insurgente da formação em saúde. É nessa aposta radical no inédito viável que sigo tecendo, com ternura e coragem, minha prática como educadora e trabalhadora do SUS.

Ao longo deste relato, a ênfase foi intencionalmente centrada na experiência discente, para afirmar o estudante como sujeito do processo formativo, e não apenas como receptor do saber. Essa escolha narrativa está ancorada em uma concepção crítica da educação, que valoriza a autonomia, a autoria e o protagonismo de quem aprende. No entanto, é preciso reconhecer que esse percurso só foi possível porque as docentes da disciplina exerceram um papel profundamente generoso e comprometido com a pedagogia do encontro. Em vez de transmitir conteúdos, elas compartilharam seus próprios contextos prévios e experiências formativas, criando pontes vivas com os repertórios, vivências e sentidos dos estudantes. Essa postura de abertura e escuta permitiu a construção de um espaço relacional, horizontal e politicamente

situado, em que o conhecimento emerge da conexão entre histórias, afetos e intencionalidades. Foi nesse movimento ético de partilha, e não de imposição, que a aprendizagem se fez presença, vínculo e transformação.

Referências

- ASSUNÇÃO, R. A. de. **O reencantamento do mundo**: interpelando os intérpretes do desencantamento do mundo. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Sociologia Política, Florianópolis, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES n. 3, de 19 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em odontologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 10, 4 mar. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 3, de 7 de novembro de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001.
- CARVALHO, A. C. de O. *et al.* Teacher planning: report on methods of assets used in nursing education. **Reuol**: Revista de Enfermagem UFPE, v. 10, n. 4, p. 1332-1338, 2016.
- CARVALHO, L. L. de *et al.* Emoção, afeto e racionalidade: em direção a uma ontologia do agente cognitivo. In: ALVES, M. A. (org.). **Cognição, emoções e ação**. Marília: Oficina Universitária, 2019. p. 177-200. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-019-1.p177-200>. Acesso em: 8 set. 2025.
- CAVALCANTI, C. C. **Aprendizagem socioemocional com metodologias ativas**: um guia para educadores. São Paulo: Saraiva, 2023.
- CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis**: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 41-65, 2004.
- CIANNI, J. M. *et al.* A formação e qualificação dos profissionais de saúde: desafios e perspectivas para um atendimento de qualidade. **Revista FT**, [S. l.], v. 29, n. 142, p. 59-60, jan. 2025.
- COLARES, K. T. P.; OLIVEIRA, W. de. Metodologias ativas na formação profissional em saúde: uma revisão. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 300-320, jul./dez. 2018.
- CZARNIAWSKA, B. **Narratives in social science research**. London: SAGE Publications, 2004.
- DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

- DE-CARLI, A. D.; SILVA, A. D. da M.; ZAFALON, E. J. Integração ensino-serviço-comunidade, metodologias ativas e Sistema Único de Saúde: percepções de estudantes de Odontologia. **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 27, n. 4, p. 476-483, 2019.
- DIAS, A. M. I.; THERRIEN, J.; FARIAS, I. M. S. de. As áreas da educação e de ensino na Capes: identidade, tensões e diálogos. **Revista Educação e Emancipação**, p. 34-57, 2017.
- DUARTE, K. A. S. *et al.* Importância da metodologia ativa na formação do enfermeiro: implicações no processo ensino aprendizagem. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 36, p. e2022, 23 dez. 2019.
- EKMAN, P.; DAVIDSON, R. J. (ed.). **The nature of emotion: fundamental questions**. New York: Oxford University Press, 1994.
- FINKLER, M.; CAETANO, J. C.; RAMOS, F. R. S. Integração “ensino-serviço” no processo de mudança na formação profissional em Odontologia. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 15, n. 39, p. 1053-1070, 2011.
- FINKLER, M.; NEGREIROS, D. P. de. Formação x educação, Deontologia x ética: repensando conceitos, reposicionando docentes. **Revista da ABENO**, v. 18, n. 2, p. 37-44, 2018.
- FREIRE, A. M. A. (org.). **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GOMES, G.; SOARES, A. B. Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 4, p. 780-789, 2013.
- GONDIM, S. M. G.; MORAIS, F. A. de; BRANTES, C. dos A. A. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, [online], v. 14, n. 4, p. 394-406, 2014.
- GONTIJO, L. P. T.; HERVAL, Á. M.; CARCERERI, D. L.; FREITAS, S. F. T. Aceitabilidade das metodologias ativas de ensino-aprendizagem entre discentes de odontologia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 2023-2048, 2020.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Novo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- IMMORDINO-YANG, M. H. **Emotions, learning, and the brain: exploring the educational implications of affective neuroscience**. New York: W. W. Norton & Company, 2016.

IRALA, V. B.; FERREIRA, R. G.; BLASS, L. Competências socioemocionais no exercício da docência: uma análise quantitativa com professores em formação inicial. **Dialogia**, [online], n. 40, p. e20916, 2022.

LABORATÓRIO DE INTELIGÊNCIA DE VIDA (LIP). **Qual a diferença entre afeto, emoção e sentimento?** São Paulo: Inteligência de Vida, 2022. Disponível em: <https://www.inteligenciadevida.com.br/pt/conteudo/afeto-emocao-sentimento>. Acesso em: 6 set. 2025.

LADSON-BILLINGS, G. Culturally Relevant Pedagogy 2.0: a.k. the Remix. **Harvard Educational Review**, v. 84, n. 1, p. 74-84, 2014.

LEDOUX, J. **The emotional brain**: the mysterious underpinnings of emotional life. New York: Simon & Schuster, 1996.

LEVINSON, M. **No citizen left behind**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2012.

MENDES, R. de S.; ANUNCIACÃO, K. C. O. dos S.; FONSECA, B. S. Uso de estratégias inovadoras no ensino da Saúde Coletiva nas graduações da área da Saúde: uma revisão de escopo. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 28, p. e230225, 2024.

MICHAELIS. **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Versão digital totalmente revisada. São Paulo: Editora Melhoramentos Ltda., 2015.

MORIN, E. *et al.* **A sociedade em busca de valores**: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>. Acesso em: 22 jun. 2025.

OSTETTO, L. E. **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. São Paulo: Papius, 2013.

PRADO, M. L. do; VELHO, M. B.; ESPÍNDOLA, D. S. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Escola Anna Nery**, v. 16, n. 1, p. 172-177, 2012.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. *La fin des certitudes : temps, chaos et les lois de la nature*. Paris: Odile Jacob, 1996.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SANTOS, E. O. dos *et al.* Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino da Enfermagem. **Revista Contexto & Saúde**, [S. l.], v. 17, n. 32, p. 55-66, 2017.

SANTOS, J. F. de A. *et al.* Café pedagógico: uma proposta inovadora no âmbito do Fórum de Inovação Docente em Ensino Superior. In: REGUEIRO, E. M. G. *et al.* (org.). **Práticas**

Inovadoras no Ensino Superior. Ribeirão Preto: Edições, 2022. p. 157-172.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, n. 61, p. 19-36, 2016.

SILVA, M. C. A. L.; CRUZ, V. M. de A. C.; SILVA, F. F. da. Aprendizagem significativa: uma interface com protagonismo juvenil numa perspectiva socioafetiva. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 30, n. 91, p. 12-20, 2013.

SILVA, W. D. A. da; GOMES, S. dos S. Paulo Freire e a emergência de uma didática a favor da boniteza da prática docente na educação superior. In: **Anais do evento: XXII Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino**. João Pessoa: [s. n.], 2024. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/390873646>. Acesso em: 8 set. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC). Museu da Escola Catarinense. Escola Normal Catharinense. 2020. Disponível em: <https://www1.udesc.br/?id=2035>. Acesso em: 8 set. 2025.

VENTURA, M.; HERNÁNDEZ, F. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Penso, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Abya-Yala, 2009.

WALSH, C. **Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos**. Quito: Abya-Yala, 2014.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013.

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



"A AVALIAÇÃO É UM ATO AMOROSO,
PORQUE SE PREOCUPA COM O
CRESCIMENTO DO EDUCANDO E NÃO
COM SUA PUNIÇÃO."

(Luckesi, 2011)

Fonte: Gonçalves (2025). Elaboração própria com uso do Canva.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem:** estudos e práticas. São Paulo: Cortez, 2011.

Capítulo 8

Avaliação formativa e metodologias ativas: entre limites, possibilidades e compromissos ético-políticos

Eduarda Franco Rocha Gonçalves³³

Liliane Parreira Tannús Gontijo³⁴

Marisa Aparecida Elias³⁵

Joana D'Arc Vieira Couto Astolphi³⁶

Avaliar exige uma postura ética de quem se recusa a manipular o outro, de quem respeita a singularidade de cada sujeito em sua trajetória formativa. Avaliar é, em última instância, uma forma de amar. É preciso que o educador compreenda que escutar, interpretar e propor caminhos não é impor, mas partilhar (Freire, 1996, p. 87).

33 Prefeitura Municipal de Uberlândia. Cirurgiã-dentista, mestre em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador. Universidade Federal de Uberlândia, <https://orcid.org/0000-0002-0377-0874>. E-mail: professo-raeduardafranco@gmail.com

34 Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia (MG), Brasil. Professora titular da Área de Saúde Coletiva do Curso de Odontologia. Pós-doutora (UFSC), doutora em Saúde Pública (EERP/USP). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-57621591>. E-mail: lilianeg@ufu.br

35 Escola Técnica de Saúde (ESTES)/Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia (MG), Brasil. Professora da área de Psicologia e Ética da ESTES, Coordenadora da Residência Multiprofissional em Saúde Coletiva, Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9300-9519>. E-mail: marisa.elias@ufu.br

36 Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia (MG), Brasil. Professora credenciada do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador do Instituto de Geografia, Geociências e Saúde Coletiva (IGESC/PPGSAT/UFU). Doutora em Geografia pelo Programa de Pós-graduação do Instituto de Geografia, Geociências e Saúde Coletiva da Universidade Federal de Uberlândia (IGESC/PPGEO/UFU). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4922-1803>. E-mail: jastolph@ufu.br

1. Abrindo caminhos: sentidos da avaliação no ensino superior

A avaliação no ensino superior, historicamente marcada por abordagens classificatórias e punitivas, tem sido objeto de intensos debates e ressignificações na contemporaneidade. À medida que se intensificam as transformações sociais, tecnológicas e epistemológicas, emerge a necessidade de práticas pedagógicas mais dialógicas, emancipadoras e inclusivas, em que o processo de avaliar se configure como instrumento de promoção da aprendizagem, e não de mera certificação ou exclusão. A avaliação formativa, nesse contexto, desponta como estratégia essencial para o fortalecimento da autonomia discente, o reconhecimento das singularidades e a construção compartilhada de saberes, especialmente quando articulada às Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEAs) (Hoffmann, 2014; Gontijo *et al.*, 2020; Gontijo; Finkler, 2025).

A centralidade atribuída à avaliação no processo educacional não é recente, mas sua função vem sendo amplamente tensionada por correntes pedagógicas que propõem a superação do modelo tradicional, hierarquizado e centrado no professor. Avaliar, sob essa nova ótica, exige considerar os sujeitos envolvidos, suas trajetórias, contextos e interações, e não apenas os produtos finais de sua aprendizagem. Nesse cenário, ainda que a chamada “avaliação por resultados” tenha se difundido nas políticas educacionais contemporâneas, voltada à aferição de metas e indicadores de desempenho, ela é cada vez mais contestada por sua limitação em captar a complexidade do processo formativo e por reduzir a aprendizagem a métricas quantitativas (Brooke; Cunha, 2011). Esse modelo é contraposto hoje por abordagens centradas na avaliação formativa ou mediadora, que priorizam o percurso, a retroalimentação contínua e o protagonismo do estudante (Jesus, 2024; Alves; Faria; Pereira, 2023).

Trata-se de conceber a avaliação como mediação crítica, que reconhece a complexidade dos processos formativos, valoriza o percurso e promove a

autorreflexão (Freire, 1996, Tavares, 2018). Essa perspectiva converge com os fundamentos das metodologias ativas, que deslocam o foco do ensino para a aprendizagem e implicam estudantes e professores em experiências formativas mais horizontais, afetivas e significativas (Gontijo *et al.*, 2020; Gontijo; Finkler, 2025).

Ao lançar luz sobre as percepções, desafios e possibilidades que perpassam a adoção da avaliação formativa em cursos superiores, especialmente em contextos públicos e multicurriculares, o capítulo pretende contribuir com o debate contemporâneo sobre os sentidos da avaliação na formação de profissionais críticos, éticos e comprometidos com a transformação social. Mais do que relatar uma prática bem-sucedida, busca-se provocar reflexões e suscitar deslocamentos paradigmáticos que desafiem o ensino superior a assumir, de forma consciente e sensível, a responsabilidade de formar sujeitos autônomos, solidários e politicamente implicados com o mundo em que vivem.

2. Propósitos que nos movem

Este capítulo tem como propósito principal compreender como docentes do ensino superior concebem, enfrentam e reelaboram suas práticas avaliativas à luz de referenciais críticos e inovadores, especialmente no diálogo entre avaliação formativa e metodologias ativas. Além disso, busca-se compartilhar uma experiência concreta de formação docente em serviço, com implicações que ultrapassam a dimensão técnica e alcançam os âmbitos ético, político e epistemológico da docência universitária³⁷.

3. Entre práticas e utopias: diálogos com a teoria

No cenário brasileiro, o ensino superior enfrenta desafios estruturais, políticos e institucionais que impactam diretamente as práticas avaliativas. A

³⁷ A reflexão parte de um curso de formação docente em metodologias ativas e avaliação formativa, adaptado da dissertação de Gonçalves (2024), desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

intensificação da carga de trabalho docente, a precarização das condições laborais e a exigência de produtividade acadêmica coexistem com a escassez de formação continuada e de apoio institucional para a inovação pedagógica (Tavares, 2018). Tais fatores limitam a implementação de abordagens formativas e humanizadas, dificultando o deslocamento do paradigma avaliativo dominante. Além disso, o próprio histórico educacional dos discentes, muitas vezes moldado por práticas avaliativas normativas e reprodutivistas, constitui um obstáculo adicional à construção de uma cultura de avaliação dialógica e emancipatória.

Contudo, é nesse terreno de tensões e contradições que se abrem possibilidades de transformação. A proposta de uma avaliação formativa aliada às metodologias ativas exige ruptura com modelos conservadores de ensino e avaliação, bem como disposição institucional e pessoal para o exercício da escuta, do acolhimento e da corresponsabilidade (Freire, 1996; Hoffmann, 2014). Inspiradas por autores como Paulo Freire, Jussara Hoffmann e Maria Tavares, propostas pedagógicas críticas vêm reforçando o papel da avaliação como ato político, ético e estético, que envolve compromisso com a formação integral dos sujeitos e com a justiça social. Nesse sentido, avaliar deixa de ser um mecanismo de controle e se torna um gesto de cuidado, que reconhece a diversidade, o inacabamento e o potencial formativo de cada sujeito.

Com base nessas provocações iniciais, a avaliação formativa, também denominada avaliação mediadora ou emancipatória, sustenta-se em uma concepção crítica do processo de ensino-aprendizagem (Hoffmann, 2014; Freitas, 2012). Nessa perspectiva, avaliar é mais do que mensurar resultados; é possibilitar que o educando compreenda seu percurso, reconheça seus avanços, reflita sobre suas dificuldades e co-construa estratégias para superá-las (Luckesi, 2011). Essa abordagem rompe com o modelo tradicional, pautado na lógica classificatória e na verticalidade das relações pedagógicas, e propõe uma prática avaliativa que respeite os tempos, estilos e contextos dos sujeitos, promovendo o desenvolvimento de competências de forma ética, dialógica e corresponsável (Freire, 1996; Tavares, 2018; Pereira; Zeichner, 2002).

Hoffmann (2014), uma das principais referências nesse campo, defende que a avaliação deve ser contínua, qualitativa e integradora, baseada em critérios claros e na devolutiva constante ao estudante. A autora entende que o ato de avaliar, para ser formativo, deve assumir uma postura provocadora, reflexiva e afetiva, reconhecendo o erro como parte do processo e o estudante como sujeito ativo e inacabado. Nessa concepção, o educador torna-se facilitador, mediador da aprendizagem e responsável por criar condições para que o educando reflita criticamente sobre sua trajetória, reorganize seus saberes e atue com autonomia.

3.1. Avaliação formativa e metodologias ativas: convergências teóricas

As MAEAs e a avaliação formativa compartilham fundamentos construtivista-interacionistas e dialógicos, orientados ao protagonismo discente, à resolução de problemas e à mediação de processos de aprender. Nesta seção, explicitamos tais convergências e seus desdobramentos para o desenho didático e a cultura avaliativa. Conforme Gontijo *et al.* (2019, 2020) e Gontijo e Finkler (2025), as MAEAs desafiam a lógica transmissiva do ensino tradicional e demandam ambientes educacionais que estimulem a criatividade, a escuta, o trabalho coletivo e a contextualização dos saberes.

Nesse sentido, tanto a avaliação formativa quanto as MAEAs se fundamentam em princípios ético-políticos que atravessam o fazer docente. Ambas exigem do educador o abandono da centralidade da autoridade e a assunção de uma postura dialógica e sensível. Ambas reconhecem o estudante como sujeito histórico e social, capaz de participar ativamente do próprio processo formativo. E ambas se apoiam em fundamentos que tensionam o modelo bancário de educação, denunciado por Paulo Freire (1996), em favor de uma pedagogia da autonomia, da escuta, do diálogo e do inédito viável (Figura 1).

Figura 1. Avaliação Formativa & MAEAs: convergências teóricas



Fonte: Autoras, 2025.

A proposta de uma avaliação emancipatória também se alinha à concepção holística de competência, que compreende o desenvolvimento humano como um processo que articula dimensões cognitivas, emocionais, sociais, éticas e culturais. Segundo Tavares (2018), ser competente não é apenas deter conhecimentos técnicos, mas saber mobilizá-los em contextos complexos, com criatividade, criticidade e responsabilidade. Nessa lógica, a avaliação deve considerar não apenas o que o estudante sabe, mas como ele age, se posiciona, argumenta, negocia e transforma sua realidade.

Outro eixo teórico essencial para sustentar essas práticas é a andragogia, especialmente nos contextos de educação de adultos. Knowles (1980) destaca que sujeitos adultos aprendem a partir de suas experiências, de forma autônoma, contextualizada e com base em problemas significativos para suas vidas. Assim, a avaliação com adultos deve respeitar sua trajetória,

permitir escolhas, estimular a autorregulação e dialogar com suas realidades sociais, profissionais e afetivas. O educador, nesse contexto, deve criar espaços seguros, colaborativos e horizontais, nos quais o erro não seja punido, mas acolhido como oportunidade de aprendizagem.

É importante destacar o papel das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) como norteadoras dessas práticas, ao estabelecerem que a formação superior deve ser centrada no desenvolvimento de competências, na aprendizagem ativa e no compromisso ético com a transformação social. As DCNs mais recentes (Brasil, 2021) indicam a necessidade de avaliar não apenas os resultados, mas os processos e as estruturas formativas, estimulando a autoavaliação, o retorno formativo³⁸ contínuo e a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Assim, ao articular os referenciais da avaliação formativa, das metodologias ativas, da concepção holística de competência e dos princípios andragógicos, desenha-se uma proposta educativa comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a superação das práticas avaliativas excludentes. Essa fundamentação teórica sustenta a experiência relatada neste capítulo e legitima sua relevância como contribuição à construção de um ensino superior mais humano, ético e transformador.

4. O percurso vivido: caminhos metodológicos

A presente reflexão emerge de um contexto de formação docente que privilegiou a experimentação e o diálogo em torno das metodologias ativas e da avaliação mediadora. A partir da vivência em um curso voltado à preparação

38 A opção pelo termo “retorno formativo” substitui a expressão inglesa *feedback*, de uso recorrente na literatura educacional, mas que pode gerar distanciamento semântico em língua portuguesa. Entende-se aqui o retorno formativo como um processo contínuo e dialógico de orientação ao estudante, voltado à melhoria da aprendizagem e à autorregulação, mais do que à aferição de resultados. Essa concepção aproxima-se da noção de avaliação mediadora proposta por Hoffmann (2018), bem como da perspectiva de retroalimentação crítica discutida por Nicol e Macfarlane-Dick (2006), na qual o foco está na construção da autonomia e na participação ativa do estudante em seu percurso formativo.

de professores do ensino superior da Universidade Federal de Uberlândia, buscou-se investigar de que modo os docentes reelaboram suas práticas avaliativas, enfrentam tensões e ressignificam concepções à luz de referenciais críticos e inovadores. Trata-se, portanto, de compartilhar uma experiência concreta de formação em serviço, cujos desdobramentos ultrapassam o plano meramente técnico e incidem na dimensão ética, política e epistemológica da docência universitária (Mussi, 2021).

4.1. Contexto e proposta pedagógica do curso

O texto resulta da adaptação da dissertação de Mestrado de Gonçalves (2024), intitulada *Avaliação formativa e metodologias ativas no ensino superior: implicações no processo de ensino-aprendizagem*, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia. Esse trabalho articulou a produção acadêmica com uma experiência prática, tomando como base o curso de preparação docente fundamentado e implementado pelas pesquisadoras, orientadora e orientanda. O referido programa, denominado *Curso de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem*, foi realizado pela Divisão de Licenciaturas e Formação Docente da Universidade Federal de Uberlândia (DLIFO/UFU), voltado a docentes e pós-graduandos dessa universidade e a convidados externos. Coordenado pela orientadora e desenvolvido entre outubro e dezembro de 2023, o curso constituiu um espaço privilegiado de reflexão, experimentação e reelaboração das práticas pedagógicas, no contexto da avaliação formativa.

A proposta pedagógica do curso foi estruturada em uma abordagem construtivista-interacionista, com ênfase em práticas avaliativas reflexivas e dialógicas, buscando não apenas compartilhar técnicas, mas promover deslocamentos paradigmáticos nos docentes participantes. A coordenação esteve

sob responsabilidade da segunda autora e orientadora desse estudo adaptado para este capítulo, com o apoio de uma equipe multidisciplinar composta pelas professoras-facilitadoras (terceira e quarta autoras) e pela monitora da pós-graduação (primeira autora), que atuaram ativamente no planejamento, mediação e registro das atividades. Essa composição assegurou uma condução colaborativa, coerente e alinhada às proposições metodológicas em discussão.

4.2. Procedimentos metodológicos da pesquisa

Para a construção dos dados apresentados neste capítulo, adotou-se a abordagem metodológica do relato de experiência, compreendida como forma legítima de produção de conhecimento fundamentada na vivência, na reflexão crítica e na sistematização de práticas educativas significativas. De acordo com Mussi (2021), o relato de experiência é especialmente útil em contextos formativos, por permitir o resgate das dimensões subjetivas, políticas e pedagógicas do cotidiano docente. Aqui, ele se configura como estratégia metodológica que legitima a escuta sensível e a análise crítica do vivido, sem pretensão de generalização, mas com potência para contribuir com a práxis educacional.

A coleta dos dados foi realizada por meio de instrumentos variados, como questionários socioprofissionais, registros audiovisuais, observações sistemáticas, atividades escritas, materiais gráficos e falas dos participantes durante os encontros. Essa triangulação de fontes buscou garantir a riqueza, a confiabilidade e a profundidade das informações, permitindo o cruzamento de diferentes perspectivas sobre os fenômenos observados. Todo o material foi analisado à luz da Análise Temática de Conteúdo, conforme proposto por Braun e Clarke (2006), o que possibilitou a identificação de padrões de sentido, categorias analíticas e recorrências discursivas.

Importante ressaltar que a investigação seguiu os princípios éticos da pesquisa em educação, tendo sido submetida e aprovada pelo Comitê de

Ética em Pesquisa, conforme CAAE n. 84646024.0.0000.5152. Ainda que se trate de um relato de experiência e não envolva intervenção direta sobre os participantes, todos os preceitos éticos foram observados, incluindo o sigilo, o anonimato e o consentimento livre e esclarecido quanto ao uso dos relatos e produções no presente estudo.

A escolha metodológica por documentar e refletir sobre essa experiência formativa justifica-se pela necessidade de visibilizar práticas pedagógicas inovadoras e, ao mesmo tempo, realistas, que enfrentam os desafios cotidianos do ensino superior brasileiro. Trata-se de compartilhar uma vivência situada, mas potencialmente inspiradora, que propõe ressignificar o papel da avaliação como instrumento de formação integral, crítica e solidária, contribuindo para a construção de uma cultura avaliativa mais sensível às demandas contemporâneas da educação pública.

4.3. Vozes e vivências: a experiência formativa em movimento

Participaram do curso 14 educadores de diferentes áreas do conhecimento, atuantes majoritariamente no ensino superior, mas também no ensino básico e na extensão universitária. A diversidade do grupo, em termos de formação, tempo de docência, faixa etária e experiências prévias, enriqueceu significativamente os debates e permitiu o compartilhamento de múltiplas visões sobre a prática avaliativa. Essa heterogeneidade favoreceu a construção de um espaço de aprendizagem que respeitava os diferentes ritmos e trajetórias, em consonância com os princípios da andragogia e da avaliação inclusiva.

O curso constituiu o núcleo empírico desta pesquisa e foi estruturado em quatro encontros presenciais, intercalados por atividades preparatórias assíncronas, como leituras dirigidas, exercícios práticos, fóruns de discussão e autoavaliações. Fundamentado em uma abordagem qualitativa e no relato de

experiência, buscou fomentar a reflexão crítica e a ressignificação das práticas avaliativas por meio da incorporação das MAEAs e da Avaliação Formativa. Cada encontro foi planejado com intencionalidade formativa, promovendo vivências ativas, integração afetiva, dinâmicas de grupo, debates, exposições dialogadas, rodas avaliativas e oficinas de construção coletiva. A condução metodológica inspirou-se em uma perspectiva freireana, priorizando o diálogo, a escuta, o vínculo humano e a amorosidade como princípios norteadores, tendo como pano de fundo os desafios cotidianos da prática docente.

Para visualizar de forma nítida os procedimentos metodológicos que sustentaram este estudo, elaboramos um fluxograma que sintetiza as etapas do estudo, desde a abordagem metodológica e o contexto empírico até a coleta, a análise dos dados e os princípios éticos observados (Figura 2).

Figura 2. Procedimentos metodológicos (etapas do estudo)



Fonte: Autoras, 2025.

Para melhor compreender o caminho formativo vivenciado, a Figura 3 apresenta uma síntese gráfica do percurso em quatro encontros, que será detalhado textualmente na sequência. No primeiro encontro, o foco esteve na ambientação e na criação das Comunidades de Aprendizagem, com atividades de acolhimento, apresentação de trajetórias, análise do perfil socioprofissional do grupo e planejamento inicial de aulas com técnicas ativas e tecnologias digitais. O segundo encontro concentrou-se na apresentação das aulas planejadas pelas CAs, no compartilhamento das emoções vividas no processo, em devolutivas formativas e na autoavaliação individual. O terceiro encontro oportunizou a apresentação de novas aulas, desta vez com maior complexidade e profundidade temática, buscando articular o conteúdo pedagógico com as técnicas ativas previamente discutidas, sendo finalizado com a utilização da Roda Avaliativa como instrumento coletivo de reflexão. Por fim, o quarto encontro configurou-se como momento de encerramento e celebração, com dinâmicas lúdicas, reconhecimento coletivo e síntese das aprendizagens, consolidando a avaliação formativa como prática dialógica, afetiva e transformadora, incluiu apresentações artísticas como síntese simbólica das vivências, além de um ritual de reconhecimento coletivo representado pela árvore de Natal.

Figura 3. Percurso Formativo – Quatro Encontros



Fonte: Autoras, 2025.

4.3.1. Primeiro encontro – ambientação e criação das Comunidades de Aprendizagem

O primeiro encontro visou ambientação, acolhimento e pacto dialógico, com apresentação de trajetórias/expectativas e debate guiado (vídeos e textos) sobre mudanças na educação e desafios da docência universitária.

Ainda nesse encontro, foram apresentados e discutidos os dados coletados no questionário inicial respondido pelos participantes, permitindo uma leitura coletiva do perfil socioprofissional do grupo e uma maior compreensão sobre suas experiências com avaliação e metodologias ativas. Em seguida, os participantes foram organizados em quatro Comunidades de Aprendizagem (CAs), convidadas a criar um nome, um símbolo e um lema que expressassem sua identidade coletiva. Essa estratégia visou estimular o sentimento de pertencimento e a construção de um ambiente colaborativo, baseado na corresponsabilidade e no respeito mútuo. Como tarefa assíncrona, cada CA planejou uma aula de 50 minutos com técnica ativa + tecnologia, registrada em matriz estruturada para o encontro seguinte.

4.3.2. Segundo encontro – apresentação das aulas planejadas

O segundo encontro materializou as propostas das CAs. Iniciou-se com um mural de emoções (planejamento/execução) e roda de conversa. Em seguida, as aulas planejadas (Gamificação, Sala Invertida, PBL, Espiral) foram apresentadas e debatidas com avaliação entre pares a partir de matriz de critérios (clareza, coerência, uso de tecnologias, engajamento) e retorno formativo da equipe.

Ao final do encontro, os participantes foram convidados a preencher um formulário individual de autoavaliação, com foco em suas contribuições, aprendizados e desafios enfrentados durante a atividade. Esse exercício reforçou a perspectiva da avaliação como processo contínuo, dialógico e transformador, centrado na autorreflexão e na construção compartilhada do saber.

4.3.3. Terceiro encontro – maior complexidade nas aulas

No terceiro encontro, as CAs apresentaram novas aulas com maior complexidade, articulando técnicas ativas a temas (Saúde Mental; Saúde da Mulher com Estações; IA com Sala Invertida; TBL).

As avaliações realizadas nesse encontro foram ainda mais aprofundadas. Além da matriz de avaliação por pares, utilizou-se a técnica da Roda Avaliativa, baseada em princípios de autoavaliação coletiva. Cada grupo preencheu uma representação gráfica de seu desempenho em oito domínios previamente definidos, como escuta ativa, colaboração, clareza de objetivos e compromisso com a excelência. Esse instrumento provocou debates internos nas CAs, promovendo consciência crítica e identificação de padrões comportamentais e pedagógicos que influenciaram os resultados obtidos. A autoavaliação gráfica não apenas evidenciou avanços, mas também revelou fragilidades a serem trabalhadas, tornando-se um recurso potente de metacognição docente.

Para ampliar a compreensão do processo avaliativo vivenciado, os instrumentos utilizados, a matriz de critérios para avaliação entre pares, o formulário de autoavaliação individual e a Roda Avaliativa, foram disponibilizados em versão digital por meio de link e QR Code. Essa consulta permite ao leitor conhecer mais de perto as ferramentas aplicadas, seus formatos e potenciais de uso em outros contextos formativos (Figura 4).

Figura 4. Instrumentos de avaliação formativa: matriz de critérios, autoavaliação e Roda Avaliativa.



Fonte: Autoras, 2025.

4.3.4. Quarto encontro – Encerramento

O quarto encontro celebrou e sistematizou o percurso, com dinâmicas lúdicas, reconhecimento coletivo e síntese das aprendizagens. Consolidou-se a avaliação como prática dialógica e afetiva, base para o prosseguimento das análises na seção seguinte, organizadas em torno de limites e possibilidades que emergiram dessa experiência formativa.

Os participantes produziram sínteses artísticas (poesia, música, dramatização, cartazes, vídeos), evidenciando metacognição, escuta e crítica às práticas avaliativas tradicionais. O ritual da “árvore de Natal” encerrou a dinâmica de reconhecimento, integrando técnica, afeto e crítica.

Como encerramento simbólico, foi proposta a montagem de uma árvore de Natal, em que cada docente escolheu um enfeite e entregou a outro participante, com uma mensagem afetiva e de reconhecimento. Essa vivência consolidou o curso como uma experiência de formação integral, em que técnica, afeto, crítica e sensibilidade caminharam juntas. O momento marcou não apenas o fim de um percurso, mas o início de novas possibilidades de prática avaliativa, mais coerente com os princípios da avaliação formativa, das metodologias ativas e da educação humanizadora.

Para complementar a descrição textual deste encontro, foi elaborado um mosaico de fotografias e um vídeo ilustrativo que registram os momentos de maior intensidade formativa e afetiva, desde as apresentações artísticas até o ritual da árvore de Natal. Esses materiais foram disponibilizados em versão digital, por meio de link e QR Code, permitindo ao leitor visualizar as expressões simbólicas e coletivas que marcaram o encerramento desta etapa formativa (Figura 5).

Figura 5. Mosaico visual e vídeo do encerramento formativo: expressões artísticas, simbólicas e coletivas da experiência



Fonte: Autoras, 2025.

5. Entre limites e possibilidades: aprendizados em disputa

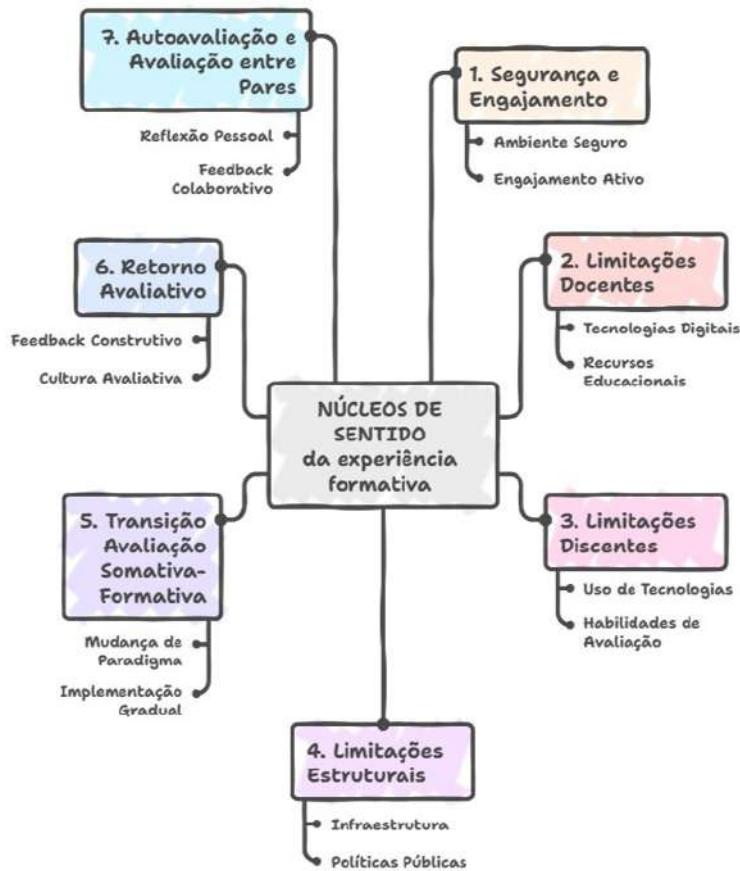
No decorrer do curso, emergiram percepções sobre potencialidades e fragilidades das práticas avaliativas. Os participantes relataram, de um lado, como a avaliação formativa se mostrou capaz de promover engajamento, autonomia e segurança nos estudantes; de outro, reconheceram limitações vinculadas ao uso de tecnologias digitais, às condições estruturais das instituições e às resistências culturais de docentes e discentes.

Esses resultados foram sistematizados em sete núcleos de sentido, que orientam a análise a seguir:

1. **A avaliação formativa como promotora de segurança e engajamento** – evidencia como práticas de devolutiva contínua, abertura ao erro e mediação docente favoreceram maior participação, autonomia e confiança dos estudantes.
2. **Limitações docentes frente às tecnologias digitais** – revela dificuldades de formação, insegurança e sobrecarga no uso de ferramentas digitais, apontando a necessidade de apoio institucional e de processos de capacitação contínua.
3. **Limitações discentes no uso de tecnologias para avaliação** – mostra que, embora familiarizados com aplicativos e redes sociais, muitos estudantes enfrentam barreiras técnicas e inseguranças para utilizar plataformas acadêmicas, exigindo adaptações pedagógicas.
4. **Limitações estruturais e políticas públicas** – destaca entraves materiais, como falta de equipamentos e conexão precária, além da ausência de políticas consistentes que garantam condições para práticas avaliativas mais inclusivas e digitais.
5. **A transição da avaliação somativa à formativa** – expressa o movimento de mudança das práticas tradicionais centradas em provas e notas para estratégias processuais, diversificadas e mais dialógicas.
6. **O papel do retorno avaliativo e a cultura avaliativa** – discute como o retorno formativo, entendido como prática horizontal e sistemática, pode fortalecer vínculos pedagógicos e contribuir para a consolidação de uma cultura avaliativa crítica e formativa.
7. **Autoavaliação e avaliação entre pares** – ressalta a importância da corresponsabilidade discente, que amplia a autorreflexão, a escuta ativa e o pensamento crítico, embora envolva desafios de maturidade e clareza de critérios.

Cada núcleo evidencia como a adoção de práticas formativas implica enfrentamento de desafios, mas também abre espaços de inovação e transformação pedagógica (Figura 4).

Figura 4. Núcleos de Sentido da experiência formativa



Fonte: Autoras, 2025.

5.1. Perfil dos participantes e sensibilidades iniciais

No que diz respeito ao perfil socioprofissional dos participantes e de suas práticas com MAEAs foi possível observar uma variação quanto à formação acadêmica, tempo de docência e área de atuação, com predominância de profissionais da área da saúde. Essa diversidade configurou uma base fértil para trocas interdisciplinares e para o fortalecimento de práticas centradas no estudante. Ainda que todos tivessem contato prévio com as MAEAs, a intensidade e profundidade da aplicação dessas metodologias variava significativamente. Observou-se, por exemplo, que mesmo entre os participantes que promoviam aulas mais expositivas, havia um desejo manifesto de transição para práticas mais participativas, evidenciando uma sensibilidade crescente para a inovação pedagógica.

De acordo com Knowles, Holton e Swanson (2011), a experiência profissional acumulada por adultos constitui recurso essencial para a aprendizagem significativa, reforçando a potencialidade de grupos com tempo maior de docência para aderirem às metodologias ativas. Essa constatação dialoga com a perspectiva freireana de que a prática pedagógica deve valorizar o protagonismo discente e a aprendizagem colaborativa (Freire, 1996).

A coleta de dados demonstrou que parte significativa dos docentes já buscava engajar os discentes com atividades prévias, promover trabalhos em grupo e empregar recursos tecnológicos em sala. Tais iniciativas refletem um movimento de aproximação com os princípios das metodologias ativas e com a concepção de ensino como prática dialógica, fundamentada na interação e no engajamento crítico (Black; Wiliam, 1998, Shepard, 2000).

Apesar disso, emergiram fragilidades na dimensão avaliativa. A prática de retorno formativos era pouco frequente e havia pouca abertura para que os próprios discentes participassem da avaliação do processo de ensino. Essa lacuna demonstra que, embora as MAEAs tenham sido parcialmente incorporadas, sua plena integração encontra obstáculos, sobretudo quanto à

consolidação de uma cultura avaliativa mais formativa e democrática (Nicol; Macfarlane-Dick, 2006).

Em síntese, o perfil encontrado sugere um grupo com forte potencial para a incorporação de metodologias ativas e para a ressignificação de práticas avaliativas. Contudo, a efetivação desse processo demanda apoio institucional e formação docente continuada, a fim de superar as lacunas e consolidar a integração entre ensino, aprendizagem e avaliação em perspectiva crítica e emancipatória (Andrade, 2010).

5.2. A avaliação formativa como promotora de segurança e engajamento

Nos relatos dos participantes, a avaliação formativa apareceu como um potente instrumento de acolhimento das inseguranças dos estudantes. A prática de fornecer retorno formativos contínuos, abrir espaço para o erro e criar uma ambiência que valoriza o processo, em vez do produto, foi descrita como uma estratégia transformadora. Professores mencionaram que ao adotarem esse modelo, perceberam maior engajamento, participação e autonomia por parte dos discentes.

Os participantes também refletiram sobre o papel da avaliação formativa na ressignificação da autoridade docente. Mais do que julgar, o professor passa a assumir uma postura mediadora, capaz de provocar, escutar e orientar o processo de aprendizagem. Essa mudança foi apontada como um dos aspectos mais exigentes da transição para práticas avaliativas mais formativas, uma vez que exige disponibilidade emocional, planejamento e tempo para acompanhar os estudantes em suas singularidades.

Além dos resultados encontrados, a literatura reforça que a avaliação formativa contribui para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e seguro, pois desloca o foco do julgamento para a mediação pedagógica. Black

e Wiliam (1998) demonstraram que esse modelo amplia o desempenho dos estudantes, ao permitir que eles reconheçam suas dificuldades e as enfrentem progressivamente. Nicol e Macfarlane-Dick (2006) acrescentam que o retorno formativo desenvolve autorregulação e pensamento crítico, aproximando ensino e aprendizagem.

5.3. Limitações e desafios frente às tecnologias digitais

5.3.1. Desafios docentes no uso de tecnologias

Outro núcleo que emergiu com força diz respeito às dificuldades enfrentadas pelos docentes quanto ao uso de tecnologias digitais no processo avaliativo. Muitos professores relataram que sua formação inicial não contemplou o uso de recursos tecnológicos e que sua adaptação às novas ferramentas tem sido um processo árduo, frequentemente solitário. As ferramentas digitais eram vistas como potencializadoras da avaliação formativa, mas sua adoção demandava mais do que boa vontade: exigia capacitação contínua, apoio institucional e, sobretudo, tempo disponível para explorar, testar e refletir sobre essas ferramentas.

Ainda que reconhecessem a importância de incorporar tecnologias digitais, vários participantes revelaram que optam por métodos tradicionais por se sentirem inseguros com plataformas digitais, especialmente aquelas que exigem habilidades mais complexas, como planilhas, sistemas de retorno formativo online ou ambientes virtuais de aprendizagem. Essas barreiras, formação, tempo e suporte, condicionam a apropriação tecnológica docente.

Os limites relatados pelos professores são corroborados pela literatura, que aponta déficits na formação inicial e na sobrecarga laboral como barreiras à inovação. Estudos como os de Ballantyne e Bain (2010) e Salmon (2005)

evidenciam que a apropriação tecnológica só se consolida quando há apoio institucional e condições adequadas de trabalho.

5.3.2. Desafios discentes no uso de tecnologias

Em paralelo às limitações dos docentes, os estudantes também foram apontados como enfrentando desafios importantes na adaptação ao uso de tecnologias digitais com finalidade acadêmica. Embora muitos alunos dominem aplicativos e redes sociais, sua competência digital não se estende, necessariamente, a softwares e plataformas educacionais. Essa lacuna foi percebida como um entrave significativo à aplicação de metodologias ativas que dependem do uso autônomo de recursos digitais por parte dos discentes.

Além das dificuldades técnicas, os participantes mencionaram questões como falta de atenção, resistência inicial e insegurança por parte dos alunos diante de tarefas avaliativas mais interativas e tecnológicas. Alguns educadores relataram que, para contornar essas barreiras, precisaram adotar estratégias de adaptação, como fornecer formulários impressos ou criar tutoriais para facilitar o acesso às ferramentas propostas. Essas práticas evidenciam a necessidade de um olhar sensível para as diferentes realidades dos estudantes, reforçando a importância de uma educação inclusiva e adaptada às possibilidades do coletivo.

As dificuldades dos estudantes em utilizar ferramentas acadêmicas refletem a chamada “alfabetização digital funcional”. Segundo Bennett (2008) e Selwyn (2016), o fato de jovens serem usuários intensivos de redes sociais não significa que possuam domínio para fins educacionais. A UNESCO (2011) reforça que a inclusão digital é um direito educacional básico, e sua ausência perpetua desigualdades.

Em síntese, docentes e discentes compartilham lacunas de letramento digital acadêmico; sua superação requer desenho didático escalonado, tutoriais de acesso, exercícios guiados e apoio institucional continuado.

5.4. Limitações estruturais e políticas públicas

As limitações estruturais enfrentadas pelos docentes e discentes, como falta de equipamentos, conexão precária e ausência de suporte técnico, foram reconhecidas como entraves significativos para a consolidação da avaliação digital formativa. Mesmo quando existe interesse e formação por parte dos docentes, as condições materiais nem sempre são favoráveis. A realidade de instituições públicas, em especial, foi descrita como marcada por descontinuidade de políticas, escassez de investimentos e ambientes de trabalho que não favorecem a inovação.

Foi recorrente a percepção de que os avanços pedagógicos são frequentemente sustentados pelo esforço individual dos professores, reforçando a necessidade de que a transformação avaliativa seja acompanhada por políticas públicas efetivas, comprometidas com o direito à inclusão digital e à formação docente continuada. Para que a avaliação digital possa cumprir seu papel pedagógico, é necessário que ela seja reconhecida como parte integrante do processo educacional e não como um adereço tecnológico eventual.

As fragilidades estruturais apontadas pelos participantes alinham-se ao que Selwyn (2016) descreve como exclusão digital: a falta de equipamentos, internet instável e falta de suporte técnico não é apenas um problema operacional, mas uma violação do princípio de equidade. Bennett (2008) e Selwyn (2016) defendem investimentos contínuos em infraestrutura e formação digital para que a avaliação seja significativa. Sem políticas públicas consistentes, prevalece a desigualdade educacional e docentes e alunos ficam restritos a práticas tradicionais.

Tais condições estruturais explicam parte das dificuldades mapeadas em docentes e discentes e tensionam a transição de modelos somativos para formativos, analisada a seguir.

5.5. A transição da avaliação somativa à formativa

A mudança de uma cultura somativa para formativa ocorre gradualmente, com tentativas, resistências e ajustes. Essa transição não ocorre de maneira linear ou uniforme, mas é marcada por tentativas, resistências e descobertas. Muitos participantes relataram que, inicialmente, utilizavam apenas provas e testes com foco em notas. Com o tempo e o contato com metodologias ativas e formações continuadas, passaram a diversificar os instrumentos de avaliação, valorizando a construção do conhecimento ao longo do percurso.

O retorno formativo contínuo foi apontado como o principal elemento dessa mudança, sendo valorizado tanto pelos professores quanto pelos estudantes. Os participantes destacaram que essa prática amplia a percepção dos alunos sobre seu próprio aprendizado, favorecendo a autonomia e o autoconhecimento. Também foram mencionadas estratégias como devolutivas orais, escritas, coletivas e individuais, demonstrando a riqueza e a diversidade que a avaliação pode assumir quando compreendida como processo formativo.

A insegurança dos docentes na adoção de práticas formativas está documentada em Harlen e James (1997), que associam a avaliação somativa à clareza e padronização de resultados. Shepard (2000) observa que a ênfase em notas gera aprendizado mecânico, centrado na memorização. Em contrapartida, Black e Wiliam (1998) mostram que a avaliação formativa promove aprendizado contínuo e engajado, ainda que exija tempo e mudança de papéis por parte do professor. Andrade (2010) reforça a necessidade de formação continuada para que a transição seja efetiva.

5.6. O papel do retorno formativo na construção de uma cultura avaliativa

A construção de uma cultura de retorno formativo foi descrita como um desafio contínuo. Muitos docentes mencionaram que, embora valorizem o retorno formativo e desejem implementá-lo com mais regularidade, enfrentam barreiras como o tempo escasso, o medo de não serem compreendidos ou mesmo a resistência dos alunos. Em contrapartida, relataram experiências muito positivas ao receberem devolutivas dos próprios estudantes, o que contribuiu para o aprimoramento de suas práticas.

O retorno formativo passou a ser entendido não apenas como uma devolução técnica sobre o desempenho, mas como um mecanismo de escuta, ajuste e fortalecimento da relação pedagógica. Ao transformar o retorno formativo em prática sistemática e horizontal, os professores relataram maior conexão com os estudantes e maior clareza sobre o impacto de suas ações pedagógicas.

A literatura confirma que o retorno formativo é central para a aprendizagem. Nicol e Macfarlane-Dick (2006) afirmam que ele desenvolve autorregulação e fortalece a autonomia discente. Para Black e Wiliam (1998), trata-se de um mecanismo transformador, que orienta o aluno sobre suas possibilidades de avanço. O desafio, contudo, é cultural: docentes resistem por falta de tempo e formação, e discentes podem estranhar devolutivas mais horizontais.

5.7. Autoavaliação e avaliação entre pares: zorresponsabilidade e participação discente

A inserção dos estudantes no papel de avaliadores, seja por meio da autoavaliação, seja por meio da avaliação entre pares, foi um ponto central na formação. Os relatos indicam que essas práticas ampliam a responsabilidade dos alunos sobre o próprio percurso e estimulam competências como

argumentação, escuta ativa e autorreflexão. Quando os estudantes se autoavaliam ou avaliam colegas, tendem a desenvolver um olhar mais analítico e empático sobre o processo de aprender e ensinar.

Por outro lado, também foram apontados desafios, como insegurança ao emitir julgamentos, necessidade de critérios claros e maturidade para lidar com a exposição e o retorno crítico. Ainda assim, os professores reconheceram que esse processo gera efeitos positivos duradouros, não apenas no desempenho acadêmico dos estudantes, mas também na construção de uma cultura mais participativa e democrática na sala de aula.

Em síntese, autoavaliação e avaliação entre pares ampliam a autorregulação, a argumentação e a empatia, desde que sustentadas por critérios claros, pactos de convivência e orientação docente. Ao convocar estudantes a analisar evidências de aprendizagem e negociar sentidos em comunidade, essas práticas deslocam a avaliação do controle para a corresponsabilidade.

Ao sistematizar essa experiência, este capítulo pretende contribuir com o fortalecimento de uma cultura avaliativa mais democrática e coerente com os princípios de uma educação pública, crítica e socialmente referenciada. Que outras instituições, docentes e formadores possam inspirar-se nessa vivência para repensar seus próprios modos de ensinar e avaliar, reconhecendo a potência da escuta, da amorosidade e da reflexão como instrumentos de formação.

Mais do que uma alternativa metodológica, a avaliação formativa representa um compromisso político com a formação de sujeitos capazes de ler o mundo criticamente, agir com responsabilidade e intervir com sensibilidade. Nesse sentido, sua adoção não pode ser entendida como mera inovação pedagógica, mas como escolha ética, que interpela o educador sobre o projeto de sociedade que deseja construir a partir da sala de aula.

A inserção dos estudantes como avaliadores de si e de seus pares aproxima-se do que Nicol e Macfarlane-Dick (2006) definem como prática de autorregulação. Tais estratégias estimulam autonomia e pensamento crítico, mas exigem critérios claros e maturidade (Black e Wiliam, 1998). Embora

gerem desconforto inicial, estudos indicam que ampliam o engajamento e favorecem ambientes democráticos de aprendizagem.

5.8. Avaliar é cuidar: reflexões de fechamento

Ao fim do percurso, reafirma-se que a avaliação formativa não é técnica neutra, mas opção ético-política orientada pelo cuidado, pela justiça educacional e pela emancipação discente. Sua viabilidade requer condições institucionais (tempo, formação, infraestrutura) e mudança cultural na docência, integrando retorno formativo sistemático e corresponsabilidade. Nessa chave, avaliar é mediar aprendizagens e produzir sentido com os estudantes, alinhando-se às MAEAs como fundamento para práticas mais dialógicas, inclusivas e transformadoras.

A discussão aponta que a adoção da avaliação formativa exige coragem, investimento institucional e compromisso político. Como reforçam Shepard (2000) e Andrade (2010), não se trata de mera técnica, mas de uma mudança epistemológica e ética, que posiciona o ato de avaliar como cuidado e como escolha pela justiça educacional.

6. Considerações finais: viabilidade e horizontes da avaliação formativa em diálogo com as metodologias ativas

Este capítulo evidenciou que a integração entre avaliação formativa e MAEAs fortalece segurança, engajamento e autonomia discente, desde que ancorada em condições institucionais e formação continuada. Ao assumir seu caráter ético-político, a avaliação torna-se mediação de aprendizagens e compromisso com a equidade.

Os resultados indicaram que a avaliação formativa pode ampliar a segurança, o engajamento e a autonomia dos estudantes, ao mesmo tempo em que desafia

docentes e instituições a repensarem paradigmas cristalizados. As limitações relatadas, desde barreiras tecnológicas e estruturais até resistências culturais, demonstram que a viabilidade da proposta depende de investimentos institucionais em formação docente, políticas de apoio pedagógico e condições materiais que favoreçam a inovação. Ainda assim, a experiência mostrou que, mesmo em contextos adversos, a adoção consciente de práticas avaliativas mais dialógicas é possível e desejada.

As metodologias ativas, nesse processo, revelaram-se não apenas estratégias de ensino, mas aliadas essenciais para a construção de uma cultura avaliativa emancipatória. Seu caráter participativo, problematizador e colaborativo dialoga diretamente com os princípios da avaliação formativa, possibilitando deslocamentos do foco na transmissão de conteúdos para a construção compartilhada de saberes. A integração entre ambas amplia a relevância social do ensino superior, ao formar sujeitos críticos, solidários e capazes de intervir de forma responsável em suas realidades.

Do ponto de vista ético-político, reafirma-se que avaliar é também um ato de cuidado. Mais do que uma técnica pedagógica, a avaliação formativa representa uma escolha comprometida com a justiça educacional, com a valorização das diferenças e com a promoção de aprendizagens significativas. Ao assumir essa perspectiva, docentes e instituições reconhecem que não se trata de inovar apenas nos métodos, mas de questionar os fundamentos que sustentam a prática avaliativa e a própria função social da universidade.

Por fim, esta reflexão sugere que futuros estudos e práticas aprofundem a relação entre avaliação formativa e metodologias ativas em diferentes contextos, explorando suas repercussões não apenas na aprendizagem dos estudantes, mas também no desenvolvimento profissional docente e na consolidação de políticas públicas de formação. Tal perspectiva encontra ressonância na proposta deste livro, que se organiza a partir dos Dez Pilares das MAEAs, entendidos como fundamentos orientadores para a transformação das práticas educativas. Ao compor esse conjunto estruturante, a avaliação formativa reafirma-se como elemento central e transversal, pois sustenta a

mediação, o diálogo e a corresponsabilidade que caracterizam uma educação verdadeiramente emancipatória. O horizonte que se delineia, assim, é o de uma educação superior mais democrática, crítica e sensível, em que avaliar seja compreendido não como ato classificatório, mas como prática de cuidado, compromisso ético e instrumento de transformação social.

Referências

- ALVES, I. P.; FARIA, I.; PEREIRA, J. L. Avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem no ensino superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 9, e023004, 2023.
- ANDRADE, H. L. Students as the definitive source of formative assessment: academic self-assessment and the self-regulation of learning. In: ANDRADE, H. L.; CUERVO, G. J. (ed.). **Handbook of formative assessment**. New York: Routledge, 2010. p. 90-105.
- BALLANTYNE, J.; BAIN, J. Enhancing teaching through authentic assessment: staff development in the evaluation of learning from experience. **Teaching in Higher Education**, v. 15, n. 3, p. 285-297, 2010.
- BENNETT, R. E. **Formative assessment**: can assessment for learning support learning? Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2008. (Policy Information Report).
- BLACK, P.; WILLIAM, D. Inside the black box: raising standards through classroom assessment. **Phi Delta Kappan**, v. 80, n. 2, p. 139-148, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação**. Brasília, DF: MEC, 2021.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- BROOKE, N.; CUNHA, M. A. de A. Avaliação por resultados e a melhoria da qualidade da educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 729-750, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, C. C. de. **Avaliação formativa**: princípios e práticas para a educação superior. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- GONTIJO, T. F. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: caminhos para a inovação no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 10, e039367, 2020.
- GONTIJO, L. P.; TANNÚS, H.; MOREIRA, Á.; FREITAS, S. F. T. de; GONÇALVES, E. F. R. Percepção de docentes e preceptores sobre o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação acadêmica e no trabalho em odontologia. In: CÊSAR, C. P.

H. A. R.; PARANHOS, L. R.; SORDI, C. (org.). **Coletâneas em Saúde: uma abordagem multidisciplinar**. Assis, SP: Brazil Publishing, 2019.

GONTIJO, L. P. T.; FINKLER, M. Preparando educadores na saúde: o papel das metodologias ativas de ensino-aprendizagem e da educação interprofissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 20, e20284, 2025.

GONÇALVES, E. F. R. **Avaliação formativa e metodologias ativas no ensino superior**: impactos no processo de ensino-aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

HARLEN, W.; JAMES, M. Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 4, n. 3, p. 365-379, 1997.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio**. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

JESUS, G. R. de. Avaliação formativa: limites e possibilidades. **Communitas**, v. 8, n. 18, 2024.

KNOWLES, M. **The modern practice of adult education**: from pedagogy to andragogy. New York: Cambridge Books, 1980.

KNOWLES, M. S.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, R. A. **The adult learner**: the definitive classic in adult education and human resource development. Amsterdam: Elsevier, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: estudos e práticas. São Paulo: Cortez, 2011.

MUSSI, M. M. Relato de experiência como método de pesquisa e produção de conhecimento em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 74, n. 6, e7406096, 2021.

NICOL, D. J.; MACFARLANE-DICK, D. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good retorno formative practice. **Studies in Higher Education**, v. 31, n. 2, p. 199-218, 2006.

PEREIRA, P.; ZEICHNER, K. **Teoria e prática da avaliação crítica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

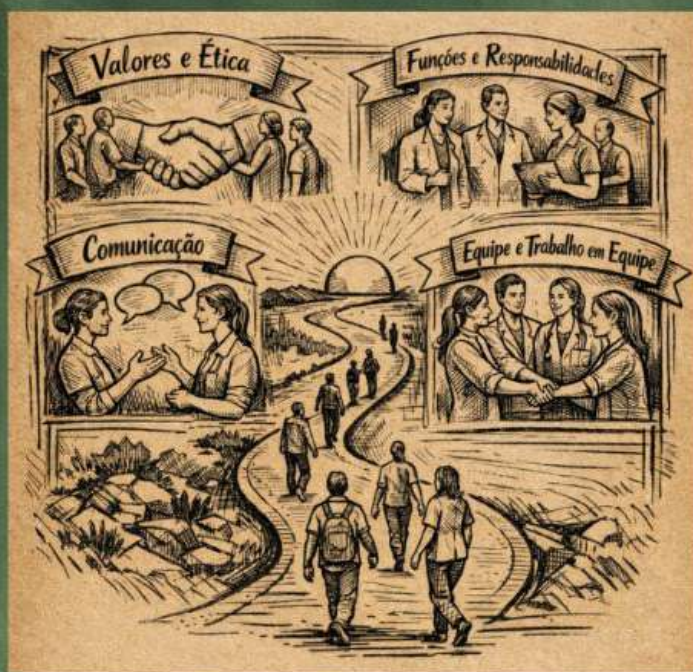
SALMON, G. **E-tivities**: the key to active online learning. London: Routledge, 2005.

SELWYN, N. **Is technology good for education?** Cambridge: Polity Press, 2016. ISBN 9780745696478.

SHEPARD, L. A. The role of assessment in a learning culture. **Educational Researcher**, v. 29, n. 7, p. 4-14, 2000.

TAVARES, M. Concepções de competência e implicações para o ensino superior. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230060, 2018.

UNESCO. **ICT Competency Framework for Teachers**. Paris: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000214485>. Acesso em: 3 nov. 2024.



"NINGUÉM CAMINHA SEM APRENDER A
CAMINHAR, SEM APRENDER A FAZER O
CAMINHO CAMINHANDO, REFAZENDO E
RETOCANDO O SONHO
PELO QUAL SE PÔS A CAMINHAR."

(Freire, 2000)

Fonte: Gontijo (2026). Elaboração própria com uso do Canva.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

Capítulo 9

Educação interprofissional e metodologias ativas: convergências e caminhos para a formação em saúde

Lilian Suelen de Olivera Cunha³⁹

Liliane Parreira Tannús Gontijo⁴⁰

Mirelle Finkler⁴¹

Marta Inez Machado Verdi⁴²

“Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar,
o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”
(Freire, 1996, p. 69).

A Educação Interprofissional em Saúde (EIP) pode ser definida como um processo de aprendizagem que pressupõe e envolve a interação entre estudantes de diferentes cursos profissionais. Nesse processo, aprendem

39 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC), Brasil. Doutoranda e mes- tra pelo Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5308-8320> E-mail: lilian_oliveiracunha@hotmail.com

40 Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia (MG), Brasil. Professora titular da Área de Saúde Coletiva do Curso de Odontologia. Pós-doutora (UFSC), doutora em Saúde Pública (EERP/USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-57621591>. E-mail: lilianeg@ufu.br

41 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC), Brasil. Professora associada, Departamento de Odontologia e Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva. Doutora em Saúde Cole- tiva. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5764-9183> E-mail: mirelle.finkler@ufsc.br

42 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC), Brasil. Professora associada, Departamento de Odontologia e Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva. Doutora em Saúde Cole- tiva. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7090-9541> E-mail: marta.verdi@ufsc.br

sobre os papéis, saberes e competências dos demais, para colaborativamente melhorar os resultados, qualificar os processos de trabalho, otimizar e fortalecer os sistemas de saúde (Peduzzi *et al.*, 2013). Deste modo, a EIP e a prática colaborativa (PC) configuram uma relação de interdependência essencial, na qual uma não se sustenta de maneira plena sem a outra. A EIP desempenha um papel fundamental na formação de profissionais de saúde preparados para atuar em contextos colaborativos, possibilitando a oferta de cuidados abrangentes, holísticos e centrados na pessoa (D'Amour; Oandasan, 2005; Khalili *et al.*, 2019; Khalili *et al.*, 2022).

Nesse sentido, sob a perspectiva da inovação no ensino superior e no âmbito da interprofissionalidade, as Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEAs) emergem como estratégias promissoras para enfrentar os desafios contemporâneos. Tais abordagens contribuem para a formação de profissionais preparados a compreender as complexidades da realidade e, por meio de práticas colaborativas, a promover a melhoria do cuidado em saúde (Mattos *et al.*, 2019). A concepção de educação que embasa as MAEAs reposiciona o estudante do papel de sujeito passivo da aprendizagem para o de sujeito ativo, promovendo o protagonismo do estudante e estimulando sua participação crítica e reflexiva no desenvolvimento do conhecimento (Oliveira; Silva; Uchôa-Figueiredo, 2022).

A aprendizagem precisa, então, ser significativa para favorecer a construção dos conhecimentos pelo aprendiz, baseado naquilo que já sabe, em seus conhecimentos prévios, relacionando-os “com suas ideias, inteligência, sentimentos, cultura, profissão, sociedade” (Castro *et al.*, 2018, p. 171).

A utilização das MAEAs se constitui, simultaneamente, em uma necessidade e um desafio para os profissionais de saúde contemporâneos, envolvendo a promoção de uma práxis criativa. A abordagem em questão permite a formação de sujeitos autônomos, reflexivos e corresponsáveis pelo seu próprio processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma aprendizagem significativa e crítica.

As MAEAs são fundamentadas em dez pilares organizados a partir de três eixos estruturantes: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a concepção holística de competência e os princípios andragógicos. Estes enfatizam a aprendizagem voltada para adultos, sendo pautada pela motivação, pelas necessidades e pelo respeito aos interesses dos educandos. Ademais, o processo de ensino é centrado na vida, no engajamento do professor e na investigação colaborativa com os estudantes, considerando as diferenças individuais no estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem (Gontijo *et al.*, 2020).

Os dez pilares que estruturam as MAEAs configuram-se como uma das principais referências teóricas deste capítulo, em articulação com a Educação Interprofissional (EIP). Entre eles, destacam-se: o protagonismo e a autonomia do educando; a interação e a comunidade de aprendizagem; a reflexão crítica e a aprendizagem significativa; o respeito ao contexto e à diversidade; a valorização do conhecimento prévio do educando; o desenvolvimento de competências socioemocionais, que sustentam a aprendizagem ativa, colaborativa, ética e socialmente comprometida; a abordagem investigativa e desafiadora, centrada na vida; a integração entre teoria e prática; as tecnologias em diálogo, compreendidas como interações entre o analógico e o digital no processo de aprender; e a avaliação formativa e processual, situada nas Trilhas da Aprendizagem Inov-Ativas⁴³ (Gontijo; Finkler, no prelo; Gontijo *et al.*, 2019, 2020). Para aprofundamento conceitual desses pilares, recomenda-se a leitura do Capítulo 1, Volume I desta obra. A formulação teórico-metodológica desses fundamentos ancora-se em referenciais da educação crítica e construtivista, assim como na Pedagogia Histórico-Crítica e andragógica (Dewey, 1979; Knowles, 1980; Freire, 1996; Saviani, 2019).

43 A pesquisa-ação sobre Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem que fundamenta este capítulo foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no período de 2024-2025, sob o CAAE n. 76236723.0.0000.0121 (Parecer n. 6.698.568). A participação de estudantes, docentes, profissionais, usuários e demais envolvidos ocorreu mediante consentimento livre e esclarecido, formalizado por meio de formulário eletrônico, em razão da realização remota do processo de consentimento. O uso de imagens, fotografias e vídeos para fins acadêmicos, científicos e educativos foi expressamente autorizado pelos participantes no mesmo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados textuais, analíticos e interpretativos foram tratados de forma ética e confidencial, com garantia de anonimato nominal e proteção das informações pessoais, respeitando-se integralmente os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, ressaltados os casos de uso de imagem devidamente consentidos.

Tal abordagem possibilita tornar o processo educativo mais dinâmico, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para a atuação profissional em saúde, em consonância com os princípios da EIP e da Prática Colaborativa (PC). Dessa forma, compreende-se que as MAEAs, articuladas à EIP, favorecem a aproximação com a realidade e contribuem para a transformação social, em alinhamento com os princípios da educação libertadora, que concebe a educação como prática ética, crítica e comprometida com a mudança estrutural da sociedade (Freire, 1996).

No contexto brasileiro, especificamente no que se refere à EIP, são identificados três principais desafios para sua adoção nas Instituições de Ensino Superior (IES) (Brasil, 2018):

1. Estrutura curricular dos cursos de graduação em saúde que apresentam abordagens disciplinares, com ênfase em competências específicas de cada profissão, com pouca ênfase em competências comuns e nenhuma ênfase em competências colaborativas;
2. Formação do corpo docente, que como esperado, teve uma formação uniprofissional e disciplinar e apresenta resistência a novos modelos formativos;
3. Estrutura física das universidades que, por si só, dificulta o planejamento e a realização de experiências interprofissionais, mantendo apenas o ensino uniprofissional e disciplinar.

Nos últimos anos, a EIP se consolidou como um componente essencial na formação em saúde e assistência social, abrangendo diferentes níveis de ensino, desde a formação inicial até a qualificação em nível de pós-graduação e na Educação Permanente. Apesar do reconhecimento de seu potencial para aprimorar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes colaborativas entre os estudantes, a EIP ainda é um campo do fazer pedagógico relativamente recente. Sua base de evidências, embora em rápida expansão, permanece em processo de consolidação, proporcionando contribuições significativas para a compreensão de suas

implicações e potencialidades no fortalecimento de práticas colaborativas (Naumann *et al.*, 2021; Kitto *et al.*, 2023).

Ao analisar os fundamentos teórico-conceituais da Educação Interprofissional e Prática Colaborativa (EIPC), Costa (2019, p. 50-51) destaca três elementos-chave. O primeiro se refere à melhoria da qualidade da atenção à saúde como objetivo central da EIPC, reafirmando a interdependência entre educação e trabalho em saúde. O segundo trata dos caminhos pelos quais a EIP ocorre, englobando tanto o “aprender com”, que enfatiza o processo de aprendizagem no encontro com o outro, quanto o “aprender sobre”, que evidencia a complementaridade e interdependência das ações e dos saberes das distintas profissões da saúde. Esse aspecto é fundamental para a desconstrução de estereótipos que desqualificam determinadas áreas profissionais. Por fim, o terceiro elemento-chave se refere à intencionalidade, ou seja, à incorporação dos pressupostos da EIP nas propostas pedagógicas, na escolha dos conteúdos, das metodologias de ensino e de avaliação, e nas competências esperadas dos estudantes (Peduzzi, 2021, p. 82).

Desse modo, para fornecer suporte à EIP, é necessário considerar os objetivos pedagógicos da atividade, o método de ensino-aprendizagem e de avaliação, o espaço (arquitetura) e o lugar (significado e experiência) onde suas práticas são desenvolvidas (Reeves *et al.*, 2015; Hawick *et al.*, 2021). É importante ressaltar que a EIP não tem a intenção de substituir a educação uniprofissional. A expectativa é de que o ensino interprofissional forneça os subsídios necessários para fortalecer o trabalho em equipe, visando à transformação das práticas de saúde no sentido da integração e colaboração interprofissional (Peduzzi *et al.*, 2013). Dessa forma, a EIP é complementar à educação uniprofissional e/ou multiprofissional no desenvolvimento de atividades curriculares planejadas, ou seja, que compõem o currículo dos cursos da área da saúde. Portanto, a educação uni e multiprofissional deve ser revista a partir de uma perspectiva interprofissional, com o objetivo de aprimorar a prática colaborativa no trabalho em equipe de saúde (Barr *et al.*, 2005).

Todo este contexto nos instigou a pensar sobre a relevância de uma maior aproximação teórica entre as MAEAs e a EIPC, entendendo que

uma articulação mais explícita entre estes referenciais educativos, teórico-metodológicos, contribuirá para a transição do modelo biomédico e uniprofissional de educação superior em saúde, ainda hegemônico, para um modelo alinhado à educação libertadora, voltada à formação de profissionais ativos, críticos e capazes de *aprender a aprender* (Mitre *et al.*, 2008).

1. Educação interprofissional: uma jornada para mudança

Preparar os estudantes para as transformações significativas nas práticas de trabalho e para a adoção de novas formas de prestação de cuidados integrados exige uma análise aprofundada dos caminhos de desenvolvimento da EIP até aqui. Esses caminhos podem ser categorizados em três tipos de respostas: orgânica, estratégica e sistêmica (Barr; Anderson; Hutchings, 2024).

A evolução da prática, educação e pesquisa interprofissional é indissociável das demandas de saúde e das orientações políticas. As primeiras iniciativas, de caráter “orgânicas”, surgiram no âmbito das equipes de saúde e do trabalho em grupo na Atenção Primária à Saúde. Essas práticas pioneiras evidenciaram a necessidade de adaptação nos processos educativos, abrindo caminho para respostas estratégicas. Internacionalmente, a EIP passou a ser incorporada aos currículos e às exigências dos conselhos profissionais, consolidando-se como um recurso essencial para promover a qualidade, a eficiência e a eficácia na prestação de cuidados em saúde (Barr; Anderson; Hutchings, 2024, p. 986).

As iniciativas locais, baseadas na prática e voltadas para equipes, frequentemente lideradas por indivíduos influentes, cresceram mesmo diante da limitada compreensão inicial sobre condições necessárias para seu êxito. No entanto, enfrentavam vulnerabilidades significativas, especialmente quando os líderes se afastavam ou os recursos financeiros se esgotavam. Grande parte dessas iniciativas permaneceu sem registro e foi subestimada,

embora tenham estabelecido valores fundamentais que serviram de base para o desenvolvimento subsequente (Barr; Anderson; Hutchings, 2024, p. 986).

Nas universidades, tais iniciativas geralmente estavam situadas na interseção de dois ou mais cursos profissionais, recebendo pouca atenção e sendo frequentemente negligenciadas tanto em avaliações internas quanto externas. Além disso, demandavam recursos mínimos e careciam de suporte teórico consistente. Os estudantes, por sua vez, recebiam escassa orientação para integrar os aprendizados profissional e interprofissional. Quando realizada, a avaliação tendia a ser predominantemente formativa (Barr, 2007a, 2007b, 2009; Barr; Anderson; Hutchings, 2024, p. 986).

O período “estratégico” de mudança se caracteriza pela formulação de políticas regionais e nacionais planejadas integradamente, com uma abordagem organizacional que privilegia o ambiente universitário em detrimento do local de trabalho. Algumas iniciativas foram concebidas como estratégicas desde sua origem, embora a maioria tenha evoluído para esse modelo ao longo do tempo. Atualmente, tais iniciativas deixaram de ocupar uma posição marginal para se tornarem convencionais, sendo amplamente implementadas em universidades alinhadas a políticas e práticas bem estabelecidas. Essas iniciativas buscam reconciliar múltiplos objetivos, como a promoção de práticas colaborativas, a melhoria dos serviços de saúde, o aumento da segurança do paciente e o desenvolvimento de uma força de trabalho mais adaptável e flexível (Barr; Anderson; Hutchings, 2024, p. 986).

A defesa da educação interprofissional “sistêmica” tem sido uma constante promovida pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que, desde 1988, impulsionou iniciativas estratégicas para o desenvolvimento dessa abordagem. Nesse período, a OMS introduziu uma estratégia formativa voltada para o planejamento e concepção de programas de educação interprofissional, então denominada “educação multiprofissional”. Essa estratégia buscava aprimorar as competências dos profissionais de saúde ao integrar estudantes de diferentes profissões para aprenderem, de forma conjunta, habilidades voltadas

à resolução de problemas prioritários de saúde, conhecidos por demandarem trabalho em equipe (WHO, 1998; Barr; Anderson; Hutchings, 2024, p. 987).

O avanço para abordagens mais sistêmicas culminou no *Quadro de Ação sobre Educação Interprofissional e Prática Colaborativa* (OMS, 2010), que propôs a integração dos sistemas de saúde e educação como resposta à escassez global de profissionais e para o fortalecimento dos sistemas de saúde (Barr; Anderson; Hutchings, 2024). Nesse mesmo ano, o Canadian Interprofessional Health Collaborative (CIHC) destacou seis domínios de competências a serem desenvolvidos para garantir práticas interprofissionais eficazes: comunicação interprofissional; atendimento centrado no paciente, cliente, família e comunidade; esclarecimento de papéis; funcionamento da equipe; liderança colaborativa e resolução de conflitos interprofissionais (CIHC, 2010).

Simultaneamente, a OMS reforçou a relevância da EIP como um processo em que “duas ou mais profissões aprendem sobre os outros, com os outros e entre si, visando uma colaboração efetiva e a melhoria dos resultados na saúde” (OMS, 2010, p. 13). Essa definição incentivou países a investirem em estratégias que promovem a interprofissionalidade, integrando os sistemas de saúde e educação, além de reconhecerem iniciativas existentes com evidências do impacto positivo da educação interprofissional na prática colaborativa e no fortalecimento dos sistemas de saúde (WHO, 2022).

Em 2011, o Interprofessional Education Collaborative Expert Panel (IPEC), nos Estados Unidos, apresentou um relatório fundamentado nas definições da OMS, identificando quatro competências essenciais para a prática colaborativa interprofissional: valores e ética para a prática interprofissional; papéis e responsabilidades; comunicação interprofissional; e equipes e trabalho em equipe (IPEC, 2011). Portanto, esse modelo tripartite oferece uma estrutura útil para identificar os avanços históricos e os desafios contemporâneos na implementação da EIP no contexto global, permitindo direcionar esforços para promover práticas colaborativas e melhorias na qualidade do cuidado em saúde.

No contexto brasileiro, o aprofundamento do debate sobre EIP acompanha a tendência global de valorização da interprofissionalidade no âmbito da formação, como estratégia para enfrentar a histórica fragmentação do trabalho em saúde e educação uniprofissional (Ogata *et al.*, 2021). O movimento da EIP também expressa o compromisso com a transformação das práticas de saúde no contexto do Sistema Único de Saúde (SUS), ao enfatizar o propósito explícito de promover a colaboração interprofissional e o aprendizado para o efetivo trabalho em equipe (Costa; Freire Filho; Brandão; Silva, 2018).

As ofertas formativas do SUS abrangem iniciativas sustentadas em processos que estimulam a EIPC, tais como: a Educação pelo Trabalho (PET), a Educação Permanente, o Estágio Regional Interprofissional, as Vivências de Educação Popular e as Residências Integradas Multiprofissionais (Cecim, 2018). Nesse contexto, enquanto no Brasil e no mundo as práticas de atenção à saúde e a formação profissional em saúde atestam a tendência crescente da implementação da EIP para assegurar maior segurança, acesso e qualidade aos cuidados de saúde de usuários e população, vislumbra-se, no mesmo cenário, outra tendência contraditória: a maior precarização do trabalho em saúde, com limitações de diferentes ordens que comprometem o que se espera produzir com a abordagem interprofissional (Peduzzi, 2021).

Essa precarização se manifesta na intensificação da carga laboral, na fragmentação dos serviços e na valorização de uma lógica neoliberal que enfatiza a competição e a flexibilização da força de trabalho em detrimento da colaboração e da integralidade do cuidado. A racionalidade neoliberal, ao moldar subjetividades profissionais externas ao empreendedorismo individual, muitas vezes conflita com os princípios da EIP, que pressupõe práticas cooperativas e interdependentes. Além disso, a segmentação dos serviços de saúde, aliada à lógica de redução de custos e maximização da eficiência, exige a implementação efetiva da EIP, dificultando a construção de equipes interprofissionais coesas e a promoção de uma formação crítica e ética dos profissionais de saúde (Vásquez *et al.*, 2023).

2. Ensino por competências no contexto da interprofissionalidade

Na década de 1990, o relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, encomendado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e amplamente conhecido como Relatório Delors, apresentou diretrizes fundamentais para a formação por competências (Lima, 2018). Essas orientações foram incorporadas como pilares estruturantes da educação, refletindo-se em planos educacionais, bases nacionais, resoluções e diretrizes para a educação básica e superior em diversos países. No Brasil, a concepção de competência na formação em saúde foi apontada como uma orientação a partir da publicação das Diretrizes Curriculares (DCN) para a graduação no início do século XXI (Brasil, 2001).

Os chamados “quatro pilares da educação”, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, são compreendidos como fundamentos da educação para a vida e ao longo de toda a vida. Esses pilares enfatizam a necessidade de adaptação constante, na qual o indivíduo, concebido como um ser em processo de construção, deve empenhar-se na busca pelo conhecimento e pela transformação social (Delors, 2010, Lima, 2018).

No contexto da Educação Interprofissional e prática colaborativa, Barr (1998) propôs uma estrutura de competências em três categorias: *competências comuns*, *competências específicas* e *competências colaborativas*. As específicas se referem ao núcleo de cada profissão, diferenciando-se pelos seus princípios, teorias, conceitos e metodologias práticas. As competências comuns são aquelas que transcendem os limites de uma única profissão, evidenciando convergências interprofissionais sem comprometer a identidade das áreas específicas. Finalmente, as competências colaborativas são essenciais para a qualificação do trabalho em equipe, promovendo o fortalecimento dos vínculos entre diferentes categorias profissionais e a efetividade da prática colaborativa.

O debate em torno das dimensões do “ser”, “saber fazer” e “ser capaz de fazer” desempenhou um papel central no avanço da EIPC na direção a um modelo educacional fundamentado em competências. Nesse contexto, foram desenvolvidos quadros de competências para educação interprofissional, cujo objetivo principal é orientar e fortalecer as iniciativas interprofissionais. Esses quadros visam apoiar a melhoria de programas, currículos, disciplinas e outras estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem colaborativa em equipe (Thistlethwaite *et al.*, 2014).

Dada a possibilidade de aplicação em diferentes contextos, compreende-se aqui uma oportunidade de aproximação do quadro norte-americano de competências interprofissionais essenciais apresentado no documento *Core Competencies for Interprofessional Collaborative Practice* (IPEC), versão 2023. A perspectiva construtivista-interacionista, por meio de MAEAs, permite a compreensão dessas competências. Apesar de apresentar algumas limitações, esse quadro permanece como um referencial central para a EIP. No entanto, o ensino dessas competências ainda é frequentemente sustentado por abordagens tradicionais que privilegiam uma visão fragmentada das profissões e das equipes de saúde, limitando sua plena aplicação em práticas colaborativas mais integradas (Mink *et al.*, 2021).

Antes de abordar o IPEC (2023), no entanto, é crucial contextualizar os marcos históricos que sustentam sua evolução. Em um estudo comparativo dos quadros de competências interprofissionais, analisou-se a primeira versão do IPEC (2011), identificando que o desenvolvimento desse quadro foi amplamente influenciado pelas competências interprofissionais do Canadian Interprofessional Health Collaborative (CIHC, 2010) e pelo Marco de Ação para Educação Interprofissional e Prática Colaborativa da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2010). A abordagem de competências adotada esteve vinculada às competências essenciais definidas pelo Institute of Medicine's para todas as profissões da saúde (Thistlethwaite *et al.*, 2014).

O estudo também evidencia que o IPEC (2011) incorporou a linguagem de “exposição” e “imersão” do CIHC, substituindo, contudo, o conceito de “domínio” pela “competência”. Essa mudança ressaltou a necessidade de que as competências fossem efetivamente alcançadas no momento de ingresso dos profissionais na prática clínica (Thistlethwaite *et al.*, 2014).

Reconhecendo que os educadores e as equipes responsáveis pelo desenvolvimento da EIP utilizaram amplamente as competências do IPEC (2011) para o planejamento e mapeamento curricular, a atualização de 2016 manteve a estrutura original, com algumas alterações pontuais. Essas mudanças foram direcionadas à apresentação da Colaboração Interprofissional como um domínio próprio e à melhor integração das competências relacionadas à saúde da população (IPEC, 2016, p. 9).

A primeira mudança consistiu em reorganizar uma estrutura de quatro domínios (valores/ética, papéis/responsabilidades, comunicação interprofissional, equipe e trabalho em equipe) para que essas áreas temáticas passassem a ser incorporadas sob um único domínio abrangente de Colaboração Interprofissional. Dessa forma, as quatro competências essenciais e suas respectivas subcompetências foram integradas em um único eixo. A segunda alteração refletiu mudanças significativas no sistema de saúde desde a publicação do relatório de 2011, especialmente o maior enfoque no Triple Aim, que abrange a experiência do paciente, a saúde da população e a redução de custos, e a implementação do Patient Protection and Affordable Care Act em 2010. Essa modificação buscou alinhar as competências interprofissionais às novas demandas do contexto de saúde global e local (IPEC, 2016, p. 9).

Uma análise minuciosa destas subcompetências evidenciou os valores que as embasam, tais como:

[...] respeito (à diversidade, à cultura, aos valores e aos diferentes papéis profissionais); a priorização dos interesses/valores dos pacientes/comunidades; a valorização das singularidades e da complementariedade de saberes e práticas; a compreensão

e a confiança; a dignidade; a honestidade e a integridade; a privacidade e confidencialidade; a escuta ativa, a comunicação/diálogo, o uso de linguagem respeitosa; a sensibilidade; a convivência; o reconhecimento de limitações; a cooperação e corresponsabilização; a reflexividade; a deliberação e a resolução de problemas éticos; a solução compartilhada de problemas; a diligência e a excelência; a ciência, o saber profissional e o profissionalismo; a educação continuada; a liderança; e a eficácia (Finkler *et al.*, 2021, p. 2-3).

Já a versão atual do IPEC (2023) reflete a compreensão de que a prática interprofissional constitui um elemento essencial para a promoção de cuidados de saúde que sejam seguros, de alta qualidade, acessíveis, equitativos e centrados na pessoa/cliente, além de contribuir para a melhoria dos resultados de saúde populacional desejados globalmente. Uma das mudanças mais significativas na versão 2023 do IPEC, em comparação com as versões anteriores (2011 e 2016), é a ênfase no público-alvo do quadro de competências.

Enquanto as versões anteriores eram voltadas para estudantes em nível de graduação, a estrutura atual abrange todos os estudantes em diferentes níveis de formação (IPEC, 2023). Além disso, esta versão mantém o domínio singular abrangente de “Colaboração Interprofissional”, estruturado em quatro áreas de competências: valores e ética, papéis e responsabilidades, comunicação, e equipes e trabalho em equipe, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1. Competências essenciais para a Prática Interprofissional Colaborativa



Fonte: IPEC, 2023.

Essa versão apresenta um total de 33 definições de subcompetências, que foram revisadas para ampliar sua aplicabilidade prática. As definições foram reduzidas a seus elementos essenciais, simplificando a linguagem utilizada sem comprometer a profundidade conceitual (IPEC, 2023).

A adoção da interprofissionalidade exige uma transformação profunda em valores, indo além da adesão a códigos de conduta (deontologia) para incorporar uma postura ética, crítica e reflexiva, além de novas formas de trabalho colaborativo. O IPEC (2023) apresenta subcompetências que incentivam os estudantes a oferecer cuidados não apenas de alta qualidade, mas também equitativos e centrados nas necessidades dos pacientes e das comunidades. Assim, cada um dos domínios do IPEC (2023) desempenha um papel fundamental na preparação dos estudantes para atuarem eficazmente em equipes interprofissionais diversificadas, promovendo um atendimento baseado na habilidade, no respeito e na integridade.

Em síntese, a trajetória do ensino por competências evidencia um movimento progressivo de valorização da interprofissionalidade como estratégia fundamental para qualificar a formação em saúde. Apesar dos avanços, persistem obstáculos relacionados à fragmentação dos currículos e à dificuldade de incorporar práticas colaborativas efetivamente. Nesse sentido, consolidar uma formação ética, crítica e centrada no cuidado exige não apenas a adoção de quadros de competências, mas também um compromisso político-pedagógico que sustente mudanças profundas nas instituições e nos processos educativos.

3. Por uma sinergia entre as metodologias ativas de ensino-aprendizagem e a educação interprofissional e a prática colaborativa em saúde

As MAEAs são ferramentas poderosas para o desenvolvimento de competências interprofissionais nos momentos compartilhados de aprendizagem que ocorrem de forma interprofissional, incluindo a prática em serviço. Baseadas na teoria de Paulo Freire (1996, 2015), as metodologias ativas enfatizam que a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção de novos conhecimentos a partir de experiências prévias são elementos essenciais para a aprendizagem na educação de adultos. Essa abordagem tem como princípio uma educação libertadora, dialógica, reflexiva, conscientizadora, transformadora e crítica, na qual os problemas emergem da realidade vivida pelos aprendizes (Uchôa-Figueiredo; Poletto; Batista, 2022).

A seguir, apresentamos o Quadro 1, que demonstra a aproximação entre as competências essenciais interprofissionais do IPEC (2023) e os Dez Pilares das MAEAs, a fim de demonstrar a sinergia entre MAEAs e EIP, ou seja, evidenciar como esses elementos se articulam para potencializar a formação interprofissional. Para a construção do quadro, foram identificados

os domínios e respectivas subcompetências interprofissionais do IPEC (2023). A partir dessa análise, foi possível identificar quais pilares das MAEAs apresentam maior afinidade com as subcompetências.

Quadro 1. Aproximação entre as competências e subcompetências interprofissionais do IPEC (2023) aos pilares das MAEAs

Competências e Subcompetências da EIP (IPEC, 2023)	
Valores e Ética <i>Trabalhar com os membros da equipe para manter um clima de valores partilhados, conduta ética e respeito mútuo.</i>	Pilares das MAEAs
VE1. Promover os valores e os interesses das pessoas e das populações na prestação de cuidados de saúde, “Uma só saúde” e iniciativas de saúde da população. VE2. Defender a justiça social e a equidade na saúde das pessoas e populações ao longo da vida.	Competências socioemocionais Investigativo & desafiador Autonomia do educando Reflexão crítica
VE3. Defender a dignidade, a privacidade, a identidade e a autonomia das pessoas, mantendo a confidencialidade na prestação de cuidados em equipe. VE4. Valorizar a diversidade, as identidades, as culturas e as diferenças.	Competências socioemocionais Respeito à diversidade/contexto Comunidades de aprendizagem Reflexão crítica
VE5. Valorizar os conhecimentos especializados dos profissionais de saúde e o seu impacto nas funções da equipe e nos resultados em saúde. VE7. Procurar a confiança, a empatia, o respeito e a compaixão com pessoas, prestadores de cuidados, profissionais de saúde e populações. VE9. Manter a competência na sua própria profissão para contribuir para os cuidados interprofissionais.	Competências socioemocionais Comunidade de aprendizagem Autonomia do educando
VE6. Colaborar com honestidade e integridade, lutando simultaneamente pela equipe na saúde e pela melhoria dos resultados no domínio da saúde. VE8. Aplicar elevados padrões de conduta ética e de qualidade nas contribuições para os cuidados de saúde em equipe. VE10. Contribuir para uma cultura justa que promova a autorrealização, a colegialidade e a civilidade em toda a equipe. VE11. Apoiar um local de trabalho onde as diferenças sejam respeitadas, a satisfação profissional seja apoiada e o bem-estar seja uma prioridade.	Competências socioemocionais Aprendizagem significativa Comunidades de aprendizagem Reflexão crítica Interação
Papéis e Responsabilidades <i>Utilizar o conhecimento do seu próprio papel e a experiência dos membros da equipe para abordar os resultados de saúde individuais e da população.</i>	Pilares da Metodologias Ativas de Ensino – Aprendizagem

RR1. Incluir todo o âmbito de conhecimentos, competências e atitudes dos membros da equipe para prestar cuidados centrados na pessoa, seguros, rentáveis, atempados, eficientes, eficazes e equitativos. RR2. Colaborar com outras pessoas dentro e fora do sistema de saúde para melhorar os resultados no domínio da saúde. RR3. Incorporar conhecimentos especializados complementares para responder às necessidades de saúde, incluindo os determinantes da saúde. RR4. Diferenciar o papel, o âmbito da prática e a responsabilidade de cada membro da equipe na promoção dos resultados em saúde. RR5. Praticar a humildade cultural no trabalho em equipe interprofissional.	Respeito ao conhecimento prévio Respeito à diversidade/contexto Comunidades de aprendizagem Competências socioemocionais Aprendizagem significativa Reflexão crítica Interação
Comunicação <i>Comunicar com os membros da equipe de uma forma receptiva, responsável, respeitosa e compassiva.</i>	Pilares da Metodologias Ativas de Ensino – Aprendizagem
C1. Comunicar claramente as suas funções e responsabilidades. C2. Utilizar ferramentas, técnicas e tecnologias de comunicação para melhorar o funcionamento da equipe, o bem-estar e os resultados em saúde. C3. Comunicar claramente com autenticidade e humildade cultural, evitando a terminologia específica da disciplina. C4. Promover a compreensão comum dos objetivos partilhados. C5. Praticar uma escuta ativa que encoraje as ideias e opiniões dos outros membros da equipe. C6. Utilizar o feedback construtivo para estabelecer ligações, alinhar e atingir os objetivos da equipe. C7. Examinar a posição, o poder, o papel, a experiência única, os conhecimentos especializados e a cultura de cada um para melhorar a comunicação e gerir os conflitos.	Comunidades de aprendizagem Competências socioemocionais Respeito à diversidade/contexto Reflexão crítica Interação
Equipe e trabalho em equipe <i>Aplicar valores e princípios da ciência do trabalho em equipe para adaptar o seu próprio papel numa variedade de contextos de equipe.</i>	Pilares das Metodologias Ativas de Ensino – Aprendizagem
TT1. Descrever processos de desenvolvimento de equipes e práticas de equipe informadas por evidências. TT6. Refletir sobre o seu próprio desempenho e o da equipe para informar e melhorar a eficácia da equipe. TT9. Operar a partir de um quadro partilhado que apoie a resiliência, o bem-estar, a segurança e a eficácia.	Protagonismo do educando Competências socioemocionais Respeito ao conhecimento prévio Reflexão crítica Interação
TT2. Apreciar as diversas experiências, conhecimentos, culturas, posições, poder e papéis dos membros da equipe para melhorar o funcionamento da equipe. TT8. Facilitar a coordenação da equipe para obter cuidados e resultados de saúde seguros e eficazes.	Competências socioemocionais Respeito ao conhecimento prévio Respeito à diversidade/contexto Autonomia do educando Aprendizagem significativa Reflexão crítica

TT3. Praticar o raciocínio em equipe, a resolução de problemas e a tomada de decisões. TT4. Utilizar práticas de liderança partilhada para apoiar a eficácia da equipe. TT7. Partilhar a responsabilidade da equipe pelos resultados.	Competências socioemocionais Comunidades de aprendizagem Reflexão crítica
TT5. Aplicar métodos de gestão de conflitos interprofissionais, incluindo a identificação da causa do conflito e a abordagem de perspectivas divergentes. TT10. Discutir as estruturas organizacionais, as políticas, as práticas, os recursos, o acesso à informação e as questões de tempo que afetam a eficácia da equipe.	Competências socioemocionais Investigativo e desafiador Reflexão crítica

Legenda: VE – Values and Ethics; RR -Roles and Responsibilities; C – Communication; TT – Teams and Teamwork.

Fonte: Autoras, 2025.

Para a efetiva construção das competências interprofissionais, é essencial superar metodologias baseadas exclusivamente na transmissão de conhecimento, uma vez que a mera disponibilização de informações não garante mudanças de atitude nem o desenvolvimento da sensibilidade empática (Puig, 1998, p. 118). A articulação entre cognição e afetividade no processo de aprendizagem potencializa sua eficácia, favorecendo tanto a retenção quanto a aplicação do conhecimento. Nesse sentido, a experiência emocional isolada, ainda que intensa, tende a ser efêmera quando não é acompanhada de reflexão e valoração moral. Portanto, as experiências emotivas e reflexivas devem ser compreendidas como dimensões indissociáveis de um mesmo processo de formação moral (Puig, 1998, p. 120).

Ressalta-se a necessidade de que uma reforma do pensamento vá além do refinamento intelectual, abrangendo também a consideração dos aspectos subjetivos. Isso implica no desenvolvimento de concepções e competências mais apuradas dos sentidos, uma vez que a supervalorização das competências técnicas, em detrimento das questões relacionadas a competências humanísticas, representa um dos principais desafios para a formação em saúde e para a preparação para o trabalho em equipe (Medeiros, 2019).

As MAEAs promovem a aprendizagem significativa e a reflexão crítica, aspectos essenciais para o fortalecimento de valores e compreensão

interprofissional. O desenvolvimento da empatia e da autonomia no aprendizado contribui para a construção de uma prática colaborativa mais eficaz, permitindo que os profissionais de saúde atuem de maneira mais integrada e sensível às necessidades dos indivíduos e das comunidades atendidas.

Nessa perspectiva, uma revisão sistemática identificou a incorporação da EIP nos currículos de diversos países do Ocidente, da Ásia e da África do Sul, destacando o uso de métodos consolidados, como simulação, *e-learning* e aprendizagem baseada em problemas (Aldriwesh *et al.*, 2022). Entre essas abordagens, a aprendizagem baseada em simulação tem se destacado como uma das estratégias mais eficazes para aprimorar as atitudes em relação à aprendizagem interprofissional (Berger-Estilita *et al.*, 2020). Ainda, um modelo abrangente de EIP em várias etapas de implementação, que inclui atividades como quebra-gelo de equipe, estações de prática de habilidades, reuniões profissionais, simulação interprofissional e debriefing, demonstrou melhorias significativas na competência, conhecimento e atitudes dos estudantes (Brown *et al.*, 2023).

Outra revisão apontou o uso de metodologias ativas na EIP, incluindo estratégias como sala de aula invertida, aulas seguidas de discussão, problematização, *blended learning*, simulação, quebra-cabeças, dramatização, *journaling*, discussão de caso e prática com pacientes reais (Mendonça; Carvalho; Pacheco, 2024). Logo, a combinação de métodos ativos e convencionais na EIP configura-se como uma estratégia promissora, segura e prática, capacitando os estudantes de saúde para sua futura atuação no ambiente profissional (Saragih *et al.*, 2023).

A análise de vivências de participantes de um programa VER-SUS pode ser tomada como um exemplo de que a interação entre estudantes de diferentes profissões da saúde, aliada a um aprendizado baseado em experiências reais, favorece o desenvolvimento de competências colaborativas essenciais, tais como comunicação eficaz, respeito à diversidade, trabalho em equipe e reflexão crítica. O modelo adotado no programa se aproxima de MAEAs como a aprendizagem baseada em problemas (PBL) e a aprendizagem significativa, ao promover a autonomia dos estudantes na construção do conhecimento e

na resolução de desafios reais do SUS. A ênfase na vivência coletiva estimulou um aprendizado mais profundo entre os participantes, reforçando que a EIP, quando associada a metodologias ativas, potencializa tanto a formação profissional quanto o desenvolvimento de uma atuação mais humanizada e colaborativa na área da saúde (Finkler *et al.*, 2021).

Também as experiências relatadas nos Programas de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde/Interprofissionalidade) evidenciam a relevância da integração entre metodologias ativas e a Educação Interprofissional como estratégia de fortalecimento da prática colaborativa em saúde. No estudo de Oliveira *et al.* (2023), vivências como oficinas de portfólio coletivo, diagnóstico situacional e role-play mostraram-se decisivas para a construção de competências colaborativas, como clareza de papéis, comunicação interprofissional, escuta qualificada e cuidado centrado no paciente, na família e na comunidade, contribuindo para romper com o modelo biomédico fragmentado e favorecer a adoção de um paradigma biopsicossocial que valoriza a integralidade do cuidado e o trabalho em equipe multiprofissional.

Convergentemente, Alencar *et al.* (2020) ressaltam que o uso de recursos como mapas mentais e conceituais, jogos, cordéis, *podcasts*, análise de casos reais, *role-playing* e Tecnologias da Informação e Comunicação possibilitou maior protagonismo estudantil, estimulando criticidade, autonomia e criatividade. Dessa maneira, ambos os trabalhos demonstram que a sinergia entre MAEAs e EIPC constitui um caminho potente para reorientar a formação em saúde, desenvolver competências relacionais e fortalecer a integralidade do cuidado. Essa integração amplia a capacidade crítica, o protagonismo e o engajamento dos estudantes e profissionais, favorecendo práticas de saúde transformadoras e sustentadas na cooperação multiprofissional.

As comunidades de aprendizagem e interação constituem espaços privilegiados para o fortalecimento do trabalho em equipe e da interprofissionalidade, na medida em que o aprendizado ocorre em um ambiente de trocas, no qual os estudantes constroem conhecimento coletivamente.

Nesses contextos, os estudantes promovem a comunicação e expressão (exteriorização) de suas ideias. O construtivismo investigativo e desafiador (centrado na vida) estimula a (pro) atividade, autonomia e protagonismo dos estudantes. As MAEAs incentivam a autonomia do estudante, permitindo que ele desenvolva habilidades para liderar e tomar decisões fundamentadas e responsáveis, promovendo um ambiente de aprendizagem autogerenciado.

Nesse sentido, a aprendizagem significativa, articulada à transformação da realidade, contribui para o uso da inovação tecnológica e analógica, em coerência com os objetivos de aprendizagem. Pode-se citar, como exemplo, a experiência de uma comunidade de aprendizagem no ambiente de trabalho em equipe, vivenciando o método da teia (Figura 2), enquanto prática de desenvolvimento pessoal e coletivo voltada ao fortalecimento do senso de equipe.

Figura 2. Vivência do método da teia em comunidade de aprendizagem



Fonte: Autoras, 2025.

Nesse cenário, a EIP se destaca por favorecer momentos de aprendizagem compartilhada, que promovem a integração de saberes, práticas e experiências. Esse

processo valoriza tanto a diversidade de conhecimentos quanto as especificidades profissionais e pessoais, contribuindo para a construção de práticas colaborativas transformadoras. Desse modo, ao favorecer a troca de experiência e o respeito mútuo, a educação interprofissional possibilita a integralidade do cuidado em saúde (Batista, 2012; Uchôa-Figueiredo; Poletto; Batista, 2022).

A sinergia entre MAEAs e EIP constitui uma estratégia fundamental para o fortalecimento da formação de profissionais de saúde capazes de atuar em equipe de maneira colaborativa, ética e reflexiva. Ao reposicionar o estudante como protagonista do seu aprendizado, as MAEAs promovem uma educação que ultrapassa a dimensão do conhecimento técnico, como também desenvolvem habilidades socioemocionais⁴⁴, fundamentais para o trabalho interprofissional. Tudo isto possibilita que o processo de aprendizagem seja significativo, respeitando os saberes prévios e promovendo um ambiente de interação e compartilhamento entre diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, a convergência entre MAEAs e EIP contribui para a transformação dos modelos tradicionais de ensino, aproximando-os das demandas reais da prática profissional e da complexidade do cuidado em saúde.

A análise das experiências e das convergências apresentadas evidencia que a articulação entre MAEAs e EIP transcende a mera inovação pedagógica, pois se trata de um movimento ético-político que reposiciona os sujeitos no centro do processo formativo, reconhecendo a indissociabilidade entre cognição, afetividade e prática colaborativa. Essa sinergia favorece a construção de competências relacionais e socioemocionais, como empatia, comunicação, liderança compartilhada e respeito à diversidade, que são essenciais para o trabalho em equipe e para a integralidade do cuidado em saúde. Ao integrar teoria e prática em cenários reais, potencializa-se uma aprendizagem significativa e transformadora, capaz de superar a fragmentação da educação superior em saúde, fortalecer a humanização das práticas e

44 Para aprofundamento deste tema, recomenda-se ao leitor a consulta ao Capítulo 7, Volume I desta obra, intitulado “Entre afetos e aprendizagens: competências socioafetivas e metodologias ativas indissociáveis na educação crítica e emancipatória”, de autoria de Andressa Bornelli Oshiro, Liliane Tannús-Gontijo e Mirelle Finkler.

preparar profissionais sensíveis às demandas complexas dos sistemas de saúde e às necessidades das populações.

4. Horizontes da prática colaborativa na educação em saúde

A análise da aproximação entre MAEAs e IPEC evidencia que a integração desses dois eixos formativos transcende a esfera metodológica, configurando-se como um movimento ético, político e pedagógico de reorientação da formação em saúde. As MAEAs, fundamentadas na pedagogia crítica freireana, permitem que o estudante seja protagonista de seu processo de aprendizagem, assumindo papel ativo na construção do conhecimento, na problematização da realidade e na busca por soluções coletivas e contextualizadas. Quando articuladas às diretrizes interprofissionais, essas metodologias potencializam a formação de competências colaborativas, socioemocionais e éticas, que são indispensáveis para a integralidade do cuidado.

O mapeamento apresentado entre os pilares das MAEAs e as competências interprofissionais do IPEC (2023) demonstra que há uma convergência significativa, especialmente no fortalecimento da comunicação, da autonomia, do trabalho em equipe, do respeito à diversidade e da aprendizagem significativa. Essa sinergia aponta para a superação de práticas fragmentadas e tecnicistas, que historicamente marcaram a formação em saúde, e reforça a necessidade de currículos mais dinâmicos, participativos e orientados por valores de equidade, justiça social e cuidado centrado na pessoa.

No entanto, o avanço dessa integração não está isento de desafios. Persistem barreiras institucionais e culturais que dificultam a adoção plena da interprofissionalidade e das MAEAs, tais como a rigidez curricular, a predominância de modelos de ensino tradicionais, a hierarquização entre profissões e a subvalorização das dimensões afetivas e relacionais do cuidado. Reconhecer tais limites é essencial para que a incorporação de estratégias

inovadoras não se restrinja a iniciativas pontuais ou periféricas, mas se consolide como política educacional estruturante.

Ao mesmo tempo, os estudos e experiências relatados em diferentes contextos, como os programas PET-Saúde, as vivências do VER-SUS e a utilização de recursos como simulações, *role-playing*, jogos, tecnologias digitais e comunidades de aprendizagem, demonstram o potencial transformador dessa integração. Ao unir teoria e prática em cenários reais, MAEAs e EIP favorecem a aprendizagem significativa, estimulam o protagonismo estudantil e promovem a corresponsabilidade dos futuros profissionais pelo cuidado em saúde.

Dessa forma, a sinergia entre MAEAs e EIP não se limita à inovação didático-pedagógica, mas representa uma estratégia para fortalecer a formação de profissionais críticos, reflexivos, éticos e comprometidos com a transformação social. Trata-se de um caminho capaz de preparar sujeitos para atuar em equipes multiprofissionais de maneira colaborativa e humanizada, enfrentando a complexidade dos sistemas de saúde e respondendo às necessidades concretas das populações. Ao reposicionar o estudante no centro do processo formativo e ao valorizar a indissociabilidade entre cognição, afetividade e prática, essa integração contribui para a construção de um novo paradigma educacional, alinhado às demandas contemporâneas da saúde coletiva e às perspectivas de justiça, equidade e integralidade do cuidado.

Referências

ALDRIWESH, M. G.; ALYOUSIE, S. M.; ALHARBI, N. S. Undergraduate-level teaching and learning approaches for interprofessional education in the health professions: a systematic review. **BMC Medical Education**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 13, 2022.

ALENCAR, T. de O. S.; COELHO, M. M. P.; OLIVEIRA, S. S. de; SOUZA, M. Q. B. de; SILVA, S. dos S.; SOUZA, C. da S.; SANTOS, M. S.; FREITAS, J. O.; MIRANDA, T. A. Metodologias Ativas na Educação Interprofissional em Saúde. **Práticas e Cuidado: Revista de Saúde Coletiva**, [S. l.], v. 1, e12556, 2020.

BARR, H. Competent to collaborate: Towards a competency-based model of interprofessional

education. **Journal of Interprofessional Care**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 181-187, 1998.

BARR, H. Interprofessional education in the United Kingdom: 1966 to 1997. **The Higher Education Academy, Health Science & Practice**. Occasional Paper 9. 2007a. Disponível em: <https://www.caipe.org/resources/publications/archived-publications/barr-h-2007-interprofessional-education-in-the-united-kingdom-1966-to-1997-higher-education-academy-occasional-paper-no-9> . Acesso em: 5 maio 2025.

BARR, H. Interprofessional education in the United Kingdom. **Some historical perspectives 1966 – 1996**. A supplement to: Creating an interprofessional workforce: An education and training framework for health and social care. 2007b. Department of Health. Disponível em: [www.caipe.org\(open in a new window](http://www.caipe.org/open%20in%20a%20new%20window). Acesso em: 5 maio 2025.

BARR, H. Home thoughts from abroad. In: **Keynote presentation of the 5th annual John Horder lecture**. Royal Society of Medicine, 8 June 2009. Disponível em: <https://www.caipe.org/resources/publications/archived-publications/barr-h-lennox-a-2009-valedictory-lecture-royal-society-of-medicine-medicine-and-the-making-of-interprofessional-education-a-celebration>. Acesso em: 5 maio 2025.

BARR, H.; ANDERSON, E. S.; HUTCHINGS, M. Interprofessional learning to integrate care: organic strategic and systemic responses for change. **Journal of Interprofessional Care**, [S. l.], v. 38, n. 6, p. 985-996, 2024.

BARR, H.; KOPPEL, I.; REEVES, S.; HAMMICK, M.; FREETH, D. **Effective interprofessional education: arguments, assumption & evidence**. Oxford: Blackwell, 2005.

BATISTA, N.A. Educação interprofissional em saúde: concepções e práticas. **Caderno FNEPAS**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 25-28, 2012.

BERGER-ESTILITA, J.; FUCHS, A.; HAHN, M.; CHIANG, H.; GREIF, R. Attitudes towards interprofessional education in the medical curriculum: a systematic review of the literature. **BMC Medical Education**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 254, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 583/2001, de 4 de abril de 2001**. Institui os elementos para as DCN dos Cursos de Graduação. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Construindo caminhos possíveis para a Educação Interprofissional em Saúde nas Instituições de Ensino Superior do Brasil**. 1. ed. Brasília-DF: Ministério da Saúde, 2018.

BROWN, D.K.; HAZELETT, S.; DROST, J.; HOVLAND, C.; KROPP, D.; CHRZANOWSKI, B. L.; FOSNIGHT, S. M.; SANDERS, M.; NIEDERRITER, J.; PATTON, R.; RADWANY, S.; AHMED, R.A. A multi-step education model for advancing competencies in geriatrics and interprofessional collaboration for health students. **Gerontology & Geriatrics Education**, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 449-465, 2023.

CANADIAN INTERPROFESSIONAL HEALTH COLLABORATIVE. **A National Interprofessional Competence Framework**. 2010. Vancouver. Disponível em: <https://phabc.org/wp-content/uploads/2015/07/CIHC-National-Interprofessional-Competency-Framework.pdf> Acesso em: 10 nov. 2024.

CASTRO, J. L.; VILAR, R. L. A.; LIBERALINO, F. N. (org.). **Gestão do trabalho e da**

educação na saúde. Natal: SEDIS-UFRN, 2018.

CECCIM, R. B. Conexões e fronteiras da interprofissionalidade: forma e formação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 22, p. 1739-1749, 2018, Suplemento 2.

COSTA, M. V. A educação interprofissional e o processo de formação em saúde no Brasil: pensando possibilidades para o futuro. In: SOUZA, R. M. P.; COSTA, P. P. (org.). **Nova formação em saúde pública**: aprendizado coletivo e lições compartilhadas na RedEscola. Rio de Janeiro: Fiocruz, ENSP: RedEscola, v. 2, 2019, p. 45-61.

COSTA, M. V.; FREIRE FILHO, J. R.; BRANDÃO, C.; SILVA, J. A. M. Education and interprofessional practice in line with the historical commitment to strengthen and consolidate the Brazilian National Health System (SUS). **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 22, p. 1507-1510, 2018. Suplemento 2

D'AMOUR, D.; OANDASAN, I. Interprofessionality as the field of interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept. **Journal of Interprofessional Care**, [S. l.], v. 19, p. 8-20, 2005. Suplemento 1

DELORS, J. Educação ou a utopia necessária. In: UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 2010. p. 5-23. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 9 nov. 2024.

DEWEY J. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

FINKLER, M.; MORATELLI, L. B.; VALENCIA, M. F. V.; VERDI, M.; ESTEBAN, F. B. Formação ética de profissionais de saúde: contribuições de uma vivência interprofissional. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 25, p. 1-15, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

GONTIJO, L. P. T.; FINKLER, M. Preparando educadores na saúde: o papel das metodologias ativas de ensino-aprendizagem e da educação interprofissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 20, e20284, 2025.

GONTIJO, L. P. T.; HERVAL, Á. M.; FREITAS, S. F. T. de; GONÇALVES, E. F. R. Percepção de docentes e preceptores sobre o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação acadêmica e no trabalho em odontologia. In: CÉSAR, C. P. H. A. R.; PARANHOS, L. R.; SORDI, C. (org.). **Coletâneas em Saúde: uma abordagem multidisciplinar** [Internet]. Assis (SP): Brazil Publishing; 2019.

GONTIJO, L. P. T.; HERVAL, Á. M.; CARCERERI, D. L.; FREITAS, S. F. T. de. Aceitabilidade das metodologias ativas de ensino aprendizagem entre discentes de odontologia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 2023-2048, 2020.

HAWICK, L.; KITTO, S.; CLELAND, J. Contact is not enough: a qualitative study of how space and place impact on interprofessional education. **Journal of Interprof Care**, [S. l.], v. 35, n. 5, p.710-717, 2021.

INTERPROFESSIONAL EDUCATION COLLABORATIVE. **Core competencies for interprofessional collaborative practice**: Report of an expert panel. Washington, DC: Interprofessional Education Collaborative, 2011. Disponível em: <https://ipeec.memberclicks.net/assets/2011-Original.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2024.

INTERPROFESSIONAL EDUCATION COLLABORATIVE. **Core competencies for interprofessional collaborative practice: report of an expert panel**. Washington, DC: Interprofessional Education Collaborative, 2016. Disponível em: <https://ipeec.memberclicks.net/assets/2011-Original.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2024.

INTERPROFESSIONAL EDUCATION COLLABORATIVE. **Core competencies for interprofessional collaborative practice: report of an expert panel**, versão 3. Washington, DC: Interprofessional Education Collaborative, 2023. Disponível em: https://psnet.ahrq.gov/issue/interprofessional-education-collaborative-core-competencies-interprofessional-collaborative?utm_source=openai. Acesso em: 4 nov. 2024.

KHALILI, H.; LACKIE, K.; LANGLOIS, S.; WETZLMAIR, L. C.; Working Group. **Global IPE Situational Analysis Result Final Report**. 2022. Interprofessional Research. Global Publication. Disponível em: <https://interprofessionalresearch.global/2022-global-ipe-situational-analysis-results/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

KHALILI, H.; THISTLETHWAITE, J.; EL-AWAISI, A.; PFEIFLE, A.; GILBERT, J.; LISING, D.; MACMILLAN, K.; MAXWELL, B.; GRYMONPRE, R.; RODRIGUES F.; SNYMAN, S.; XYRICHIS, A. **Guidance on Global Interprofessional Education and Collaborative Practice Research**: Discussion Paper. 2019. A joint publication by InterprofessionalResearch.Global, & Interprofessional.Global. Disponível em: www.research.interprofessional.global. Acesso em: 10 jul. 2025.

KITTO, S.; WONDWOSSEN FANTAYE, A.; DAVIES, N.; MCFADYEN, A. K.; RIVERA, J.; BIRCH, I.; BARR, H.; FLETCHER, S.; FOURNIER, K.; XYRICHIS, A. The evidence base for interprofessional education within health professions education: A protocol for an update review, **Journal of Interprofessional Care**, [S. l.], v. 37, n. 3, p. 515-518. 2023.

KNOWLES, M. S. **The Adult Learner**: A Neglected Species. Houston: Gulf Publishing Company, 1980.

LIMA, A. W. S. **Processo de construção e implementação do estágio curricular interprofissional na graduação em saúde**. 2018. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Curso de Enfermagem, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

MATTOS, M. P.; GOMES, D. R.; SILVA, M. M.; TRINDADE, S. N. C.; OLIVEIRA, E. R. A.; CARVALHO, R. B. Prática interprofissional colaborativa em saúde coletiva à luz de processos educacionais inovadores. **Revista Baiana de Saúde Pública**, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 271-287, 2019.

MEDEIROS, N. M. H. **Formação em saúde para o trabalho em equipe**: a Educação Interprofissional no âmbito do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) e Programa de Educação pelo Trabalho para Saúde (PET-Saúde). 2019. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP, Santos, 2019.

MENDONÇA, B. F. S.; CARVALHO, R. B.; PACHECO, K. T. S. Interprofessional education in undergraduate dental curricula: A systematic review. **Journal of Dental Education**, [S. l.], v.

88, n. 5, p. 554-566, 2024.

MINK, J.; MITZKAT, A.; KRUG, K.; MIHALJEVIC, A.; TRIERWEILER-HAUKE, B.; GÖTSCH, B.; WENSING, M.; & MAHLER, C. Impact of an interprofessional training ward on interprofessional competencies – A quantitative longitudinal study. **Journal of Interprofessional Care**, [S. l.], v. 35, n. 5, p. 751–759, 2021.

MITRE, S. M.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRARDI-DE-MEDONÇA, J. M.; MORAIS-PINTO, N. M. de; MEIRELLES, C. A. B.; PINTO-PORTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 2133-2144, 2008. Suplemento 2.

NAUMANN, F.; MULLINS, R.; CAWTE, A.; BEAVIS, S.; MUSIAL, J.; HANNAN-JONES, M. Designing, implementing and sustaining IPE within an authentic clinical environment: the impact on student learning. **Journal of Interprofessional Care**, [S. l.], v. 35, n. 6, p. 907-913, 2021.

OGATA, M. N.; SILVA, J. A. M.; PEDUZZI, M.; COSTA, M. V.; FORTUNA, C. M.; FELICIANO, A. B. Interfaces entre a educação permanente e a educação interprofissional em saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, [S. l.], v. 55, e03733, 2021.

OLIVEIRA, A. A. J.; SANTOS, J. S. dos; DUARTE, L. S.; PINHEIRO, P. A. Metodologias ativas na formação interprofissional: relato de experiência do PET-Saúde interprofissionalidade. **Revista de Atenção à Saúde**, [S. l.], v. 21, e20238614, 2023.

OLIVEIRA, C. M.; SILVA, M. J.; UCHÔA-FIGUEIREDO, L. R. Narrativas como ressignificação das práticas pedagógicas na formação interprofissional em saúde. In: BATISTA, N. A.; UCHÔA-FIGUEIREDO, L. R. (org.). **Educação Interprofissional no Brasil: formação e pesquisa**. 1. ed. (Série Vivência em Educação na Saúde). Porto Alegre, Rede Unida, 2022. Disponível em: <https://editora.redeunida.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Livro-Educacao-Interprofissional-no-Brasil-formacao-e-pesquisa.pdf> Acesso: 10 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Marco para Ação em Educação Interprofissional e Prática Colaborativa**. Genebra: WHO, 2010. Disponível em: https://www.educacioninterprofesional.org/sites/default/files/fulltext/2018/pub_oms_marco_acao_eip.pdf. Acesso em: 23 jan. 2022.

PEDUZZI, M. A educação interprofissional e o trabalho colaborativo no enfrentamento da pandemia da covid-19: significando conceitos e experiências vívidas. In: SOUZA, R. M. P.; COSTA, P. P. (org.). **Nova formação em saúde pública: aprendizado coletivo e lições compartilhadas na RedEscola**. Rio de Janeiro: Fiocruz, ENSP: RedEscola, 2021. v. 2, p. 71-93.

PEDUZZI, M.; NORMAN, I. J.; GERMANI, A. C. C. G.; SILVA, J. A. M. da; SOUZA, G. C. de. Educação interprofissional: formação de profissionais de saúde para o trabalho em equipe com foco nos usuários. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 47, n. 4, p. 977-983, 2013.

PUIG, J. M. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

REEVES, S.; BOET, S.; ZIERLER, B.; KITTO, S. Interprofessional education and practice guide no.3: evaluating interprofessional education. **Journal of Interprofessional Care**, [S. l.], v. 29, n. 4, p. 305-312, 2015.

SARAGIH, I. D.; TARIHORAN, D. E. T. A. U.; SHARMA, S.; CHOU, F. H. A systematic review and meta-analysis of outcomes of interprofessional education for healthcare students from seven countries. **Nurse Education in Practice**, [S. l.], v. 71, p. 103683, 2023.

SAVIANI, D. Entrevista com o professor Dermeval Saviani “Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade”. **CH**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 4-12, 2019.

THISTLETHWAITE, J. E.; FORMAN, D.; MATTHEWS, L. R.; ROGERS, G. D.; STEKETEE, C.; YASSINE, T. Competencies and frameworks in interprofessional education: a comparative analysis. **Acad Med**. [S. l.], v. 89, n. 6, p. 869-875, 2014.

UCHÔA-FIGUEIREDO, L. R.; POLETTTO, P. R.; BATISTA, N. A. Aprendizagens compartilhadas e metodologias participativas na pós-graduação: diálogo com interprofissionalidade. In: BATISTA, N. A.; UCHÔA-FIGUEIREDO, L. R (org.). **Educação Interprofissional no Brasil: formação e pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre, Rede Unida, 2022. (Série Vivência em Educação na Saúde)

VASQUEZ, M. F.; FINKLER, M.; AYALA, R.; VERDI, M. Educación Interprofesional en Salud en el contexto neoliberal: incongruencias y desafíos. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 27, p. 1-15, 2023

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Learning together to work together for health**. Report of a WHO study group on multiprofessional education for health personnel: The team approach. Technical report series 769, p. 1-72, 1998. World Health Organization. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/37411/WHO_TRS_769.pdf?sequence=1&isAllowed=y(open in a new window). Acesso: 20 nov. 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global competency framework for universal health coverage World Health Organization**. 2022. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240034686>(open in a new window) Acesso: 11 nov. 2024.



"QUANDO A PALAVRA CIRCULA,
NASCEM VÍNCULOS, FLORESCE A
ESCUITA E SE CONSTRÓI O SABER
APRENDER É UM ATO COLETIVO DE
ESPERANÇA"

(Silva et al., 2026)

Fonte: Gontijo (2026). Elaboração própria com uso do Canva.

SILVA, D. M. et al. *Eu, mundos e alegria: o ecf múltipla e a aprendizagem ativa na extensão universitária*. In: GONTIJO, L. P. T. et al. (org.). **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na saúde: saberes, práticas, técnicas e tecnologias: volume I – conceitos, pilares e práticas formativas**. Porto Alegre: Editora Rede Unida, 2026.

Capítulo 10

Quando a palavra circula, os mundos se alargam: o Café Mundial e a aprendizagem ativa na extensão universitária

Dipaula Minotto da Silva⁴⁵

Mirelle Finkler⁴⁶

Liliane Parreira Tannús Gontijo⁴⁷

Maria Júlia da Costa Manoel⁴⁸

Vanessa Felisbino⁴⁹

Gislene Mendes da Silva⁵⁰

Fernanda da Silva Lima⁵¹

Caren Delfino Pivetta⁵²

45 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC), Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva (PPGSC / UFSC); Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma (SC), Brasil. Docente no curso de Psicologia e extensionista. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0411-2478>. dipaulaminotto@gmail.com

46 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC), Brasil. Professora associada, Departamento de Odontologia e Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva. Doutora em Saúde Coletiva. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5764-9183>. E-mail: mirelle.finkler@ufsc.br

47 Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia (MG), Brasil. Professora titular da Área de Saúde Coletiva do Curso de Odontologia. Pós-doutora (UFSC), doutora em Saúde Pública (EERP/USP). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-57621591>. E-mail: lilianeg@ufu.br

48 Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma (SC), Brasil. Graduanda em História, extensionista bolsista; ORCID: orcid.org/0009-0002-8129-3644; E-mail: maria.101967@unesc.net

49 Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma (SC), Brasil. Psicóloga, especialista em Saúde Mental, Reabilitação e Atenção Psicossocial (Residência Multiprofissional). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9768-5680>. E-mail: wafelisbino@gmail.com

50 Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma – SC – Brasil. Psicóloga e egressa extensionista. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8770-5421>. E-mail: gisleenesilvaa@unesc.net

51 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC), Brasil. Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Direito. Pontifícia Universidade Católica (PUC) Campinas (SC), Brasil. Docente permanente no Programa de Pós-graduação em Direito. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7406-0020>. E-mail: felima.sc@gmail.com

52 Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, Criciúma (SC), Brasil. Assistente social. Graduanda em Psicologia e extensionista. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2146-2557>. E-mail: carenp24@gmail.com

1. Desafios contemporâneos, metodologias ativas e extensão universitária: diálogos entre trabalho, vida e formação em saúde

A formação de profissionais de saúde nesta segunda década do século XXI apresenta desafios singulares. Os professores, além de assumirem o papel de mediadores do conhecimento, precisam adotar uma pedagogia distinta daquela que vivenciaram em sua trajetória como estudantes universitários. Essa mudança implica deslocar-se de métodos predominantemente expositivos e centrados na transmissão de conteúdos para práticas que priorizam a aprendizagem ativa, a criticidade e a formação integral. Somam-se a esse cenário os múltiplos desafios contemporâneos, como o uso das tecnologias digitais, incluindo a inteligência artificial, o “boom” dos discursos de ódio⁵³ e das *fake news*⁵⁴, bem como os impactos duradouros da Pandemia de covid-19 nos sistemas de educação, nas relações sociais e na saúde mental. Todos esses fatores atravessam e reconfiguram os processos de ensino-aprendizagem nas práticas universitárias, impactando profundamente educadores e educandos.

Outrossim, a expansão do acesso e o crescimento expressivo do número de cursos de graduação no Brasil transformaram o perfil do corpo discente, ainda que insuficientemente para superar o caráter historicamente elitista do ingresso na universidade pública. Atualmente, a maioria das estudantes é composta por mulheres (54,6%), com idade predominante entre 19 e 24 anos, matriculadas sobretudo em instituições privadas e no período noturno, evidenciando a necessidade de conciliar estudo e trabalho. Ainda, parcela

53 Discurso de ódio (do inglês hate speech) refere-se a manifestações discursivas, orais, escritas ou simbólicas, que incitam hostilidade, discriminação ou violência contra indivíduos ou grupos com base em características como raça, religião, gênero ou orientação sexual. A expressão tem origem no vocabulário jurídico do período pós-Segunda Guerra Mundial e ganhou relevância em debates contemporâneos sobre liberdade de expressão e proteção de grupos vulnerabilizados (Butler, 2021).

54 O termo fake news, expressão em inglês para “notícias falsas”, refere-se a conteúdos jornalísticos intencionalmente fabricados e verificavelmente falsos, criados para enganar ou manipular leitores. A expressão se popularizou mundialmente após as eleições presidenciais dos Estados Unidos em 2016, quando esse tipo de conteúdo circulou amplamente nas redes sociais, gerando preocupação quanto à influência na opinião pública e nos processos democráticos (Allcott; Gentzkow, 2017).

significativa representa a primeira geração de suas famílias a acessar o ensino superior, trazendo consigo um perfil socioeconômico marcado por restrições financeiras e pela demanda por políticas de assistência estudantil voltadas à permanência e conclusão dos cursos (SEMESP, 2023, Mariuzzo, 2023).

Diante deste contexto, a formação nas Instituições de Educação Superior (IES) passou a demandar modelos pedagógicos mais acessíveis e responsivos à realidade dos estudantes. Nota-se, contudo, menor disponibilidade dos estudantes para leituras em profundidade e para a participação em discussões reflexivas. Esse fenômeno não deve ser interpretado como indiferença ou desinteresse em aprender, mas como reflexo de uma conjunção de fatores sociais e culturais.

A convivência cotidiana com discursos de ódio e a intensificação da intolerância, tanto nas redes digitais quanto nas interações presenciais, alimentam uma atmosfera de medo e retraimento. Como consequência, muitos debates são evitados pelo receio da exposição pública, de ataques virtuais ou do julgamento depreciativo de colegas diante de diferentes visões de mundo (hooks, 2013). Esse é um desafio que a educação precisa enfrentar com a responsabilidade de resgatar a universidade como espaço seguro e fértil para a ampliação dos modos de pensar, sentir e agir.

Conciliar trabalho, vida pessoal e formação acadêmica frequentemente resulta em cansaço e em uma otimização excessiva das atividades, o que pode desencadear processos de adoecimento e sofrimento. Nesse sentido, o diálogo passa, em muitos casos, a ser percebido não como espaço de escuta e construção coletiva, mas como mais uma obrigação desgastante em um cotidiano já extenuante, algo visto como entrave à objetividade e ao pragmatismo, em nome da produtividade tão exaltada pela lógica neoliberal.

Nesse cenário, práticas didáticas pouco envolventes acabam por reforçar a percepção de que o debate é irrelevante (hooks, 2013). Torna-se, portanto, fundamental adotar estratégias formativas que valorizem a experiência como eixo para alcançar os objetivos da aprendizagem (Dewey, 2023). Nos projetos

de extensão, a realidade dos territórios dialoga com outras vivências, seja pelo assombro diante do impacto das desigualdades, seja pela aproximação que gera identificação e pertencimento. Esse assombro, no entanto, precisa ser orientado pelo horizonte do fortalecimento do Sistema Único de Saúde e do trabalho comprometido com a redução das iniquidades sociais, em favor da promoção da saúde.

Diante dessa conjuntura, o desafio posto é promover a práxis, ação, reflexão e ação, como caminho para uma formação verdadeiramente crítica. Essa exigência encontra respaldo na constatação de que a formação ética, em muitos contextos acadêmicos, ainda carece de intencionalidade pedagógica, sendo frequentemente relegada ao senso comum ou restrita ao exemplo individual de docentes, fragilizando o desenvolvimento moral dos estudantes (Finkler; Caetano; Ramos, 2013). Urge, portanto, criar espaços de respeito e de produção de conhecimentos ancorados na pluralidade de ideias, capazes de mitigar o medo do julgamento e da exclusão e de fortalecer a universidade como ambiente de diálogo e emancipação.

Enfrentar essa realidade implica reconhecer que a formação docente foi, historicamente, marcada por reducionismos, como a visão tecnicista, que tratava o método andragógico como mera aplicação de técnicas descontextualizadas. A didática, como dimensão constitutiva do processo de ensino-aprendizagem, deve possibilitar que os educandos elaborem respostas aos problemas que enfrentam, compreendam criticamente os fenômenos vividos e projetem novas realidades possíveis (Pimenta; Anastasiou, 2014). Nesse horizonte, trata-se de optar pelo construtivismo-interacionismo que fundamenta as Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEAs), ancorado nos aportes de Paulo Freire (1996, 2003, 2014, 2020), com sua pedagogia da libertação; de Vygotsky abordado por Tudge (1992), ao evidenciar a centralidade da interação social no desenvolvimento; de Dewey (2023), com a ênfase na experiência como núcleo da aprendizagem; e de Saviani (2019), ao integrar a dimensão histórico-crítica da educação. Com base nesses referenciais, docentes vêm se apropriando

cada vez mais das MAEAs como estratégias para qualificar o saber-fazer na formação universitária.

As MAEAs estão alinhadas ao que Fernando Becker conceituou como Pedagogia Relacional, que fundamentada na epistemologia construtivista de Jean Piaget, parte da compreensão de que o conhecimento é construído na interação dinâmica entre sujeito e objeto, mediada por processos de assimilação, acomodação e reflexão. Nessa perspectiva, estudantes não são vistos como tábulas rasas, tampouco como aquelas que trazem todo o saber inatamente, mas como pessoas ativas, com histórias de conhecimentos previamente construídos, que servem de base para novas aprendizagens. Nesse sentido, docentes deixam de ser meros transmissores de conteúdos ou facilitadores passivos, assumindo papel de mediar, provocar e organizar situações de aprendizagem que desafiam estudantes a agir, refletir e a construir competências. A relação pedagógica deve ser dialógica e horizontalizada: docentes e discentes aprendem e ensinam mutuamente (Becker, 1994).

Este capítulo parte de uma experiência de formação acadêmica comprometida com a promoção da saúde, desenvolvida na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), no âmbito da extensão universitária. Entendida como dimensão indissociável do ensino e da pesquisa, a extensão constitui-se como um caminho formativo que promove o encontro direto, crítico e reflexivo entre a comunidade acadêmica e a comunidade externa, aquela que não habita cotidianamente os espaços da universidade. Nesse processo, a comunidade torna-se uma potente “sala de aula”, ao passo que a universidade contribui, de forma colaborativa e construtiva, para a vida das pessoas no território (Freire, 2014). Ao mesmo tempo, a extensão universitária configura-se como espaço de desafios e potencialidades singulares na formação acadêmica.

Em agosto de 2024, durante a XV Jornada Acadêmica do curso de Psicologia da UNESC, foi dirigida à professora doutora Ana Maria Mercês Book (PUC-SP) a seguinte questão: como garantir a participação de estudantes nos

projetos de extensão, considerando a relevância dessas experiências no percurso formativo, quando a maioria deles precisa trabalhar para custear os estudos e reserva os finais de semana para atividades acadêmicas extracurriculares? Ao reconhecer não haver uma resposta simples ou soluções prontas para esse dilema, a professora refletiu que, se a extensão representa a comunicação entre a vida intramuros, do fazer universitário, e a vida extramuros, das comunidades, então os estudantes podem ser convidados a trazer seus próprios mundos para dentro da sala de aula (XV Jornada Acadêmica de Psicologia [...], 2024).

Nessa perspectiva, é fundamental reconhecer que grande parte dos estudantes da área da saúde não precisa ser levada a conhecer comunidades onde corpos são explorados em trabalhos alienantes, adoecedores e mal remunerados, pois muitos já vivem cotidianamente essas realidades. Do mesmo modo, não é necessário apresentar-lhes ruas sem saneamento adequado, escolas precárias ou a má gestão de espaços comunitários, uma vez que essas experiências fazem ou fizeram parte de suas próprias trajetórias. No curso de Psicologia, por exemplo, é comum encontrar profissionais da educação em sala de aula: alguns jovens estagiários escolares, outros docentes com ampla experiência. Essa constatação amplia nossa compreensão sobre a extensão, que pode ser entendida como o entrelaçamento do ensino e da pesquisa em diálogo com as vivências concretas dos estudantes.

É importante destacar que a extensão também contribui para a permanência estudantil ao fomentar projetos por meio da oferta de bolsas e de recursos destinados à execução de atividades, além de proporcionar experiências significativas no percurso formativo de estudantes e docentes. Trata-se de um espaço privilegiado para o exercício do pensamento crítico sobre a atuação profissional e o papel da universidade na promoção da justiça social, construído a partir do contato direto com a realidade “nua e crua” de pessoas e territórios vulnerabilizados. Nos projetos de extensão, aprende-se que adentrar um território exige pedir licença, apresentar-se e, se autorizado, entrar com humildade e com objetivos de ensino-aprendizagem claramente definidos (Freire, 2014).

Nesse contexto, as MAEAS assumem centralidade ao possibilitar práticas que favorecem o protagonismo discente, a participação coletiva e a formação crítica. Mais do que técnicas didáticas, configuram-se como escolhas político-pedagógicas que buscam transformar a universidade em espaço dialógico, emancipador e comprometido com a justiça social. O texto apresenta-se como uma experiência formativa desenvolvida na UNESCO, no âmbito de dois projetos de extensão universitária voltados à promoção da saúde, nos quais o “Café Mundial” foi utilizado como estratégia ativa. O objetivo é discutir de que modo essa prática, ancorada no diálogo e na cooperação, pode contribuir para a formação ético-política de estudantes, ampliando sua capacidade de interagir com os territórios e de produzir conhecimentos situados e comprometidos com a transformação social.

2. Esperançar e semear: entre ensino, pesquisa e extensão na perspectiva freiriana

No ano de 2024, dois projetos de extensão foram aprovados em editais vinculados ao Programa Território Paulo Freire, pela Diretoria de Extensão e Ações Comunitárias da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). O período de execução dos projetos estende-se de maio de 2024 a abril de 2026. Realizados articuladamente nas atividades de formação de extensionistas em 2024, os dois projetos são apresentados considerando suas especificidades.

O projeto “Esperança do verbo esperançar: fortalecimento dos vínculos comunitários para a promoção de saúde no território Paulo Freire II (2ª edição)” tem como objetivo central promover o fortalecimento dos vínculos comunitários voltados à promoção da saúde, contribuindo para o desenvolvimento local, a construção da autonomia e o exercício da cidadania, em uma perspectiva freiriana. Sua atuação concentra-se nos bairros Paraíso e Tereza Cristina, na região do Pinheirinho, em Criciúma (SC), no extremo

sul do estado, a 190 km da capital, Florianópolis. Conhecido pela equipe simplesmente como “Esperançar”, o projeto reúne estudantes e professores dos cursos de Psicologia, Nutrição, História e Direito. A primeira edição, realizada entre abril de 2021 e março de 2023, contou com a participação de integrantes dos cursos de Psicologia, Farmácia, Gastronomia, Educação Física e Serviço Social (Costa *et al.*, 2022).

Na primeira edição, destacaram-se como principais problemas abordados pelo projeto a insegurança alimentar, o acesso precário à renda e à moradia, bem como a estigmatização e a marginalização da comunidade. Como potencialidades, foram evidenciados os instrumentos das políticas públicas, sobretudo as escolas e o CRAS, na garantia de direitos fundamentais, além da atuação da ONG Casa do Hip Hop, que se consolidou como espaço de arte e cultura voltado ao enfrentamento da escassez de oportunidades concretas de emancipação social. Na segunda edição, o projeto busca retomar o mapeamento psicossocial realizado anteriormente, metodologia que envolve caminhadas comunitárias, rodas de conversa e diálogo com trabalhadores, lideranças e moradores mais antigos. Em ambas as edições, a proposta para o segundo ano é desenvolver e realizar atividades de educação popular em saúde, articulando-se de forma intersetorial para a construção e o fortalecimento de vínculos sociais e afetivos voltados à promoção da saúde junto às pessoas e aos serviços.

O segundo projeto, intitulado “Semear e colher saberes: educação popular como estratégia de ensinar e aprender sobre saúde com a comunidade”, encontra-se em sua primeira edição e surgiu a partir de um percurso de estágio em Psicologia Social, realizado por uma residente do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde Mental e Atenção Psicossocial da UNESC. Propõe a utilização da educação popular em saúde como estratégia para a promoção da saúde e a redução do estigma social, particularmente em relação aos usuários do CAPS ad II, serviço da rede de atenção psicossocial do SUS. Este CAPS localiza-se no Território Paulo Freire I, que abrange os bairros da Grande Santa Luzia, no município de Criciúma (SC). Inspirado nos princípios da Pedagogia

Freiriana, o projeto busca estimular o protagonismo comunitário, fortalecer a autonomia e consolidar os vínculos entre universidade, serviços de saúde e comunidade (Silva; Silva; Felisbino, 2024).

A estrutura metodológica do projeto está organizada em três etapas, semeadura, momento de aproximação para compreender a dinâmica do território e seus desafios, cultivo, etapa dedicada ao desenvolvimento de atividades de educação popular em saúde, e colheita, fase de sistematização dos aprendizados construídos coletivamente, com ênfase em uma avaliação participativa e no incentivo à produção de artigos científicos e apresentações acadêmicas. Para sua execução, o projeto conta com a participação de extensionistas dos cursos de Psicologia, Enfermagem e Direito (Unesc, 2024a; Unesc, 2024b).

O projeto “Semear” nasce inspirado no projeto “Esperançar” e tem como referenciais metodológicos o Mapeamento Psicossocial Participativo e a educação popular em saúde. Constitui-se como uma contribuição da Psicologia Comunitária, possibilitando a identificação das necessidades e potencialidades do território no campo da promoção da saúde. Para tanto, utiliza instrumentos que captam o máximo de elementos relacionados ao lugar, incluindo as pessoas e seus modos de vida, em suas dimensões subjetivas e sociais, sempre a partir de processos cooperativos (Ferreira Silva et al., 2019).

Por sua vez, a educação popular busca construir, junto às populações, processos educativos libertários e críticos. Parte do reconhecimento da divisão de classes e orienta-se pela defesa da democracia participativa e da justiça social. Humanização, generosidade, liberdade, participação ativa, consciência, práxis e educação libertadora são conceitos fundamentais para o que Freire (2001) denomina educação emancipatória. Mais do que um método, trata-se de um movimento de compartilhamento de saberes, de superação do senso comum e de compreensão crítica da história, praticado em um tempo-espço de possibilidade “por sujeitos conscientes ou em processo de se tornar conscientes disso” (Freire, 2001, p. 18).

Ambos os projetos reafirmam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, socializando suas experiências em sala de aula e em espaços científicos, além de articularem ações com a disciplina de Psicologia Comunitária, do curso de Psicologia da Unesc, e com a Liga Acadêmica de Saúde Mental e Atenção Psicossocial (LASMAP). Contudo, sua relevância extrapola a dimensão formativa imediata: ao se enraizarem em territórios marcados por desigualdades estruturais, explicitam a necessidade de compreender a extensão não apenas como prática complementar, mas como campo privilegiado de enfrentamento crítico das contradições sociais que atravessam a universidade. Nesse sentido, “Esperançar” e “Semear” materializam a Pedagogia Freiriana na vida concreta, tensionando o ensino superior a assumir o compromisso ético-político de formar profissionais capazes de articular saberes acadêmicos e populares em favor da emancipação e da justiça social.

3. Formação crítica e metodologias ativas: sentidos da extensão universitária

Diferentemente do modelo tradicional de educação, as MAEAs colocam os estudantes no centro do processo educativo, estimulando autonomia, criticidade e protagonismo. Seu propósito é superar a prática “bancária” de ensino, promovendo transformações a partir da práxis (Mitre *et al.*, 2008). Entretanto, a adoção dessas metodologias exige formação continuada, tempo para planejamento e adequação às especificidades de cada grupo e contexto. A ausência de condições institucionais para garantir esse processo pode resultar em sobrecarga docente (Paiva, 2016; Leitão *et al.*, 2021).

Falar sobre a relevância das MAEAs na extensão universitária significa reconhecer que se trata de uma escolha político-pedagógica dos docentes, especialmente diante dos desafios da formação crítica. Com o avanço do neoliberalismo, a educação tornou-se um campo de disputa frente às ambições do mercado, reforçando a necessidade de refletir criticamente sobre as relações

de opressão que subjagam pessoas e coletivos, tarefa que se configura como um dever ético da universidade.

Na formação acadêmica, a extensão universitária constitui-se como elo vital entre universidade e comunidade. Ela tensiona e provoca o processo formativo, pois busca “romper os muros” institucionais. Longe de ser um espaço de caridade voltado a pessoas e comunidades “carentes”, a extensão deve ser compreendida como lugar de análise crítica da realidade concreta, de problemas vividos por pessoas reais. Ou seja, um espaço formativo que convida a refletir sobre a própria função dos saberes produzidos na universidade: eles servem, de fato, às demandas do “lado de fora”?

A formação crítica na extensão universitária é aquela que evidencia os mecanismos sociais, coletivos e culturais atrelados aos processos de saúde e doença. Ela recusa explicações individualizantes ou culpabilizadoras, reconhecendo que tais processos são atravessados por múltiplas determinações sociais. Estudantes e trabalhadores críticos se reconhecem como aliados dos oprimidos e atuam de forma consciente frente às desigualdades. Tal postura não pode ser ingênua nem corresponder à figura de “salvadores”, mas deve assumir a educação como ato político e emancipatório, um processo de tomada de consciência de si, da sociedade e de seu papel social (Freire, 2003).

Os conhecimentos construídos por extensionistas circulam, transformando-se em dados de pesquisa e retornando às salas de aula, onde agregam sentido às teorias estudadas. A extensão é indissociável da pesquisa e do ensino, não por se limitar a aplicar teorias, mas sobretudo por ser espaço de práxis. Seu elo fundamental está em romper com a suposta neutralidade acadêmica, produzindo diagnósticos “com” as pessoas, e não “para” ou “sobre” elas (Freire, 2014).

Diferentemente dos métodos tradicionais de ensino, nos quais o professor ocupa posição central, as MAEAs colocam a ênfase na relação dialógica entre estudantes e docentes. Nesse vínculo, o papel dos docentes é o de mediar, acompanhar e reorientar continuamente os processos de ensino-aprendizagem, construindo junto com os educandos.

Nesse sentido, as MAEAs impulsionam a construção de competências de acordo com os objetivos de aprendizagem, proposta que também orienta a extensão universitária. Nas experiências aqui relatadas, as estudantes atuaram desde a concepção dos projetos, passando pela escrita, pelas reuniões de estudo, pela aproximação e vinculação com o território, pelo planejamento, pela análise de contexto, pelo desenvolvimento de ações de educação em saúde, pela avaliação das atividades e pela socialização dos resultados.

Cientes de que o primeiro ano dos projetos tinha como objetivo central o reconhecimento das comunidades, buscou-se, primeiramente, analisar os conceitos de comunidade e opressão a partir de uma perspectiva ético-política. Nesse processo, a opção metodológica foi orientada pela análise interseccional de classe, raça e gênero, com o propósito de privilegiar o diálogo e a reflexão crítica no tratamento de temas sensíveis e complexos.

Assim, a extensão universitária, ao ser atravessada pelas metodologias ativas, reafirma-se como espaço de práxis, diálogo e produção coletiva de saberes comprometidos com a transformação social. Esse movimento evidencia que a formação crítica não se sustenta apenas em teorias, mas se concretiza no encontro com a realidade dos territórios e na construção de vínculos solidários e emancipatórios. É nesse horizonte que se insere a experiência com o Café Mundial, estratégia metodológica que, ao circular a palavra e estimular o diálogo crítico-reflexivo, se torna expressão viva do potencial formativo da extensão e da essência deste relato de experiência.

4. O Café Mundial: o circular da palavra e a tessitura do diálogo crítico-reflexivo

O Café Mundial é uma metodologia criada em 1995 por Juanita Brown e David Isaacs na Califórnia, Estados Unidos. Seu objetivo é fomentar conversas significativas e colaborativas, promovendo a construção coletiva de

conhecimento e a criação de soluções para questões de interesse comum. Trata-se de uma dinâmica que promove a interação e o aprendizado coletivo por meio de discussões organizadas em pequenos grupos, inspirada no conceito de uma conversa informal em um café. A partir de um ambiente de menor tensão comparado às salas de aula tradicionais, estudantes podem compartilhar ideias, refletir e construir conhecimentos conjuntamente. A metáfora de uma “conversa de café” remetendo a práticas culturais como as rodas de conversa típicas de muitas comunidades, inclusive no Brasil, facilita o diálogo sobre os temas propostos (Fernandes, 2015; Henckes *et al.*, 2020; Tibiriçá, *et al.*, 2025).

O método é guiado por sete princípios fundamentais: definição bem delineada dos objetivos e resultados esperados; criação de um espaço acolhedor que garanta segurança e conforto, livre de julgamentos, com tempo suficiente (em torno de duas horas); colocação em pauta de perguntas relevantes relacionadas a desafios reais do grupo; incentivo à contribuição ativa de todas as pessoas presentes; conexão de diferentes perspectivas, estimulando a circulação entre grupos, promovendo a ampliação de ideias; a escuta ativa e qualificada, valorizando a diversidade de pontos de vista; e a partilha das descobertas coletivas, pela socialização dos principais aprendizados e percepções em um grande grupo ao final do processo (Brown; Isaacs, 2007 *apud* Tibiriçá *et al.*, 2025).

A estratégia fundamenta-se na compreensão de que a conversa constitui o núcleo das relações humanas e da aprendizagem social, sendo a intencionalidade na escuta e no diálogo elementos indispensáveis à transformação coletiva (Maturana, 2002; Tibiriçá *et al.*, 2025). Em cada vivência, organizava-se uma mesa central de café coletivo, em torno da qual eram dispostas as mesas de conversa. À medida que as rodadas temáticas avançavam, os participantes podiam não apenas se servir, mas também oferecer aos colegas, reforçando simbolicamente a partilha e a reciprocidade.

Nessa experiência, enquanto proposta voltada ao estudo de temas sensíveis, o Café Mundial assumiu um papel estratégico no desenvolvimento

de competências para melhor leitura, interpretação e argumentação. Em cada rodada, após um período de discussão, as integrantes trocaram de mesa, levando consigo ideias e aprendizados das rodadas anteriores de modo a enriquecer os novos debates. Essa rotatividade favorece a ampliação da diversidade de perspectivas e possibilita a construção de uma visão mais ampla sobre o texto, ou mesmo sobre os diferentes textos em estudo.

Dentre os objetivos pedagógicos do Café Mundial estão: promover a leitura crítica e reflexiva; provocar o diálogo entre as participantes; e facilitar a construção do conhecimento e tornar o aprendizado mais prazeroso. Ao discutir em grupo, as participantes analisam diferentes trechos do texto, se deparam com diferentes interpretações e podem questionar ou melhor argumentar as ideias iniciais. Uma vez que a dinâmica estimula a valorização da escuta ativa e do respeito às opiniões alheias como premissa, a troca de ideias entre os grupos permite a síntese e elaboração de conclusões mais fundamentadas comparadas a outras formas de discussão de textos e conceitos. A ausência de formalidade na exposição da compreensão da leitura, a rotatividade dos grupos e a tarefa direcionada promovem a participação ativa de estudantes (Fernandes, 2015; Henckes *et al.*, 2020).

A experiência relatada por Tibiriçá *et al.* (2025) sobre o uso da metodologia World Café no contexto da formação docente em escolas médicas de Minas Gerais evidenciou resultados bastante positivos. Segundo as autoras, 100% dos participantes afirmaram sentir-se engajados no diálogo entre pares. O estudo destacou o potencial da estratégia para favorecer a interação, a escuta ativa e a construção coletiva de saberes, a satisfação dos participantes, a mobilização de conhecimentos prévios e a ampliação das perspectivas sobre o tema.

O Café Mundial tem sido oportuno para garantir um espaço mais seguro às estudantes, para a reflexão sobre temas sensíveis e complexos, como os efeitos do racismo, do machismo, da opressão de classes e do capacitismo na saúde das populações. Temas que podem gerar conflitos e angústias,

sem produção de conhecimento significativo, quando não são mediados adequadamente (hooks, 2013). A construção do pensamento crítico depende do diálogo e da mediação de conflitos, pois esses temas tendem a esbarrar em preconceitos, ideias de senso comum socialmente estruturadas.

Entretanto, esses debates são fundamentais para que estudantes e trabalhadores de saúde possam se posicionar frente a esta realidade, conscientes de como essas estruturas operam e de como transformar os cenários de cuidado em saúde. Junto aos projetos de extensão, buscou-se aproximar discentes e docentes a partir da oferta de um espaço seguro de reflexões, considerando os diferentes olhares e trajetórias, em uma condução amparada ético-politicamente para a redução da discriminação e das opressões (hooks, 2013; Freire, 2020).

O Café Mundial revelou-se como um espaço de colheita simbólica, onde cada palavra partilhada se tornou semente de consciência crítica e cada escuta, um gesto de cuidado. Ao redor da mesa, as estudantes experimentaram que dialogar é também transformar-se, reconhecendo nas diferenças a possibilidade de novos sentidos para a formação em saúde. Como em um café que aquece e nutre, a circulação da palavra alimentou o pensamento coletivo e abriu caminhos para enfrentar as opressões que atravessam corpos e territórios. Uma tecnologia social com potencial para engajar pessoas na proposta, promovendo o diálogo entre as participantes em uma elaboração coletiva e colaborativa. Nesse fluxo, torna-se evidente que a escolha das obras que guiam tais conversas não é apenas didática, mas profundamente política, pois se trata de itinerários que direcionam olhares e modos de aprender. É nesse horizonte que se inscreve o próximo item, como continuidade necessária deste relato de experiência.

5. A escolha das obras: itinerários para ensinar e aprender

Uma viagem sem problemas evitáveis requer uma programação minuciosa e detalhada. No Café Mundial, a escolha das obras corresponde à definição do itinerário. Na experiência com os projetos de extensão, cada obra foi tratada como um mundo a ser visitado coletivamente e, por se tratar de uma viagem coletiva, sua escolha também ocorreu conjuntamente. Uma das obras foi sugerida por uma professora, outras foram indicadas por estudantes, e todas foram definidas a partir dos interesses coletivos em relação aos objetivos dos projetos de extensão em cada período, etapa ou desafio encontrado.

Foram programados quatro encontros de estudo utilizando o método, entre agosto e novembro de 2024. Entretanto, realizaram-se três encontros, nos meses de agosto, outubro e novembro, com a participação de docentes, discentes e uma psicóloga residente. A atividade inicial consistiu em cada participante ler ao menos um capítulo de uma das obras, conforme divisão acordada; registrar seus aprendizados em um esquema de estudo de sua preferência; e, no dia do encontro, levar seu texto e registros com um lanche para compartilhar. Cada participante estava ciente de que o processo teria duração aproximada de uma hora e meia a duas horas.

Iniciamos os encontros com o estudo do livro *Ensinando Comunidade*: uma pedagogia da esperança (hooks, 2013). Inspirada na pedagogia crítica de Paulo Freire, bell hooks propõe que a educação seja um espaço de acolhimento, pertencimento e diálogo, capaz de desafiar estruturas opressivas e promover justiça social.

Entre os principais temas abordados estão: a relação entre o modelo educacional tradicional e o silêncio das vozes marginalizadas; a sala de aula como espaço de resistência e transformação; a importância do pertencimento e do senso de comunidade no ensino; antirracismo, feminismo e educação democrática; espiritualidade e afetividade na pedagogia; vergonha e medo em ambientes acadêmicos; a educação como ato de esperança, em consonância

com Paulo Freire; e a relação com o tempo e a contemplação nos processos de ensino-aprendizagem. A escolha dessa obra para a primeira “viagem” buscou abrir horizontes para conhecer novos mundos, nos quais valores, modos de viver e formas de subjetivação devem ser respeitados. Portanto, entrar na comunidade como extensionista não significa colonizar o território, mas estabelecer uma troca respeitosa, amorosa e esperançosa.

A segunda obra estudada foi *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, de Nilma Lino Gomes (2019). A escolha resultou das inquietações do grupo diante das reflexões provocadas pelo estudo anterior. A obra analisa o movimento negro brasileiro como agente político e educador, responsável pela produção de saberes emancipatórios e pela sistematização de conhecimentos sobre a questão racial no país. Entre os pontos destacados estão: as pedagogias e saberes produzidos na luta; a construção de uma epistemologia que desafia o conhecimento hegemônico; a resistência frente à regulação social do corpo negro; o enfrentamento das crises e tensões nas relações raciais e educacionais; e a contribuição para desestabilizar estruturas opressivas. Este estudo possibilitou aprofundar as reflexões sobre o racismo estrutural e seus impactos concretos nas vidas das participantes.

A terceira e última obra estudada em 2024 foi *A terra dá, a terra quer*, de Antônio Bispo dos Santos (2023). Nela, o autor reflete sobre a relação entre os povos tradicionais, especialmente os quilombolas, e a terra, discutindo a desconexão da humanidade com a natureza e criticando a urbanização, a colonialidade e o modelo econômico ocidental. A partir de sua vivência e do conhecimento ancestral dos quilombos, propõe conceitos como biointeração, confluência e contracolônização, destacando a importância da reciprocidade com a terra e do fortalecimento dos saberes tradicionais. Argumenta que a cosmofofia, o medo do cosmos e da natureza, levou a sociedade contemporânea a se afastar de práticas comunitárias e sustentáveis. A obra afirma que a verdadeira resistência aos modelos opressivos está na valorização das práticas ancestrais, na coletividade e no respeito aos ciclos naturais. Reconhecer os processos de

colonização e seus efeitos sobre o processo saúde-doença mostrou-se essencial para repensar o papel da equipe de extensão nos territórios.

Participaram das três experiências 14 extensionistas, com média de nove participantes em cada encontro. Destaca-se que a tensão inicial diante do desconhecido foi sendo substituída, a cada nova “viagem”, pela dificuldade de encerrar os diálogos. Cada participante chegava ao encontro com seu texto estudado, mas nem sempre conseguia conectá-lo às próprias experiências prévias. O diálogo, contudo, evocou memórias e permitiu ressignificar vivências a partir da troca intersubjetiva.

Cada rodada possibilitou conhecer não apenas outros capítulos, mas também as diferentes formas como cada participante compreendia e atribuía significado ao tema estudado e à sua partilha. Para tanto, foi essencial que a mediação do método iniciasse com contratos de convivência que incluíssem abertura ao desconhecido e garantia do direito à divergência, atrelada ao respeito mútuo. Esses contratos, sempre lembrados quando necessário, enfatizavam que o objetivo da proposta era a ampliação coletiva do conhecimento, construída de maneira solidária e jamais pela imposição de ideias ou opiniões.

No estudo das obras de bell hooks e de Nilma Lino Gomes, as rodadas ocorreram da seguinte forma: três grupos de quatro participantes, cada qual com leituras diferentes. Na primeira rodada, cada grupo teve 20 minutos para compartilhar, sendo que uma pessoa cuidava do tempo para garantir a participação de todas. Nas rodadas seguintes, formaram-se novos grupos, permitindo que cada participante acessasse outros capítulos e interagisse com pessoas diferentes. Ao final, a avaliação coletiva foi realizada em um grande círculo. Em *Ensinando Comunidade*, cada participante pôde discutir 12 dos 16 capítulos; em *O movimento negro educador*, todos tiveram acesso aos sete capítulos da obra.

A tarefa exige capacidade de síntese das leituras, com foco nas ideias centrais. Esse exercício soma-se a outro, que consiste em compartilhar impressões por meio da verbalização em pequenos grupos. Essa troca possibilitou maior sensação de segurança para que as participantes pudessem

se colocar. Mesmo as mais tímidas ou inseguras se arriscaram e puderam falar de suas impressões, surpresas, percepções, dúvidas e estranhamentos.

A experiência com as obras revelou que ler em coletivo é mais do que acumular conteúdos: é um exercício de deslocamento, escuta e reconstrução de sentidos. Ao articular pedagogias críticas, epistemologias negras e saberes ancestrais quilombolas, o grupo pôde confrontar estruturas de opressão e ampliar sua compreensão sobre os vínculos entre educação, saúde e território. Nesse processo, o Café Mundial mostrou-se potente não apenas para sistematizar leituras, mas também para ativar memórias, tensionar certezas e cultivar perspectivas emancipatórias. Com essa bagagem, seguimos para os dois últimos itens do capítulo, O café mundial em prática, reflexões críticas da experiência, e Considerações finais, nos quais refletimos sobre os aprendizados, os limites e as possibilidades dessa travessia formativa.

6. O Café Mundial em prática: reflexões críticas da experiência

O Café Mundial contribuiu para criar um espaço dialógico e horizontal, valorizando saberes prévios e a diversidade de perspectivas, configurando-se como uma construção coletiva de conhecimentos voltada à prática extensionista. A proposta parte da compreensão de que a conversa é uma ação transformadora (Maturana, 2002) e de que a aprendizagem emerge das redes de interação social (Brown; Isaacs, 2007 *apud* Tibiriçá *et al.*, 2025).

Essa preparação prévia às vivências extensionistas revelou-se fundamental, pois possibilitou a produção de novos sentidos sobre o território, a partir de perguntas orientadoras que mobilizaram reflexões acerca da realidade social, dos desafios coletivos e também das trajetórias pessoais de cada participante. A avaliação crítica de cada experiência foi realizada em cada encontro, num esforço de síntese coletiva e circular, como ilustrado nas Figuras 1 e 2.

Figura 1. Estudo do livro *Ensinando comunidade*



Fonte: Autoras, 2026.

Figura 2. Estudo do livro *O movimento negro educador*



Fonte: Autoras, 2026.

Afetos, saberes e protagonismo na experiência

Os afetos, os saberes e as experiências foram mobilizados desde a leitura das obras, escritas a partir de vivências concretas. A circularidade da palavra, sustentada pela contratualidade da dinâmica, possibilitou múltiplas formas de compreensão e compartilhamento. A conversa, distinta das clássicas apresentações avaliativas, mobilizou o protagonismo pelo reconhecimento de si nas trocas, pela responsabilidade em compartilhar o aprendido e pela curiosidade em ouvir novas interpretações. A leitura de um mesmo texto permitiu contato com uma pluralidade de olhares, aprofundando de modo singular e coletivo o aprendizado. Nesse processo, emergiu a importância do currículo oculto na socialização profissional (Finkler; Caetano; Ramos, 2013).

Pertencimento, desconstrução e pensamento crítico

O método, por essência democrático, favoreceu pertencimento, motivação e segurança. O estudo teórico caminhou em paralelo ao contato com os territórios, ampliando horizontes de compreensão sobre o espaço e sobre si. Os encontros foram marcados também pela desconstrução de ideias: ao ler hooks, Nilma Lino Gomes e Bispo dos Santos, as estudantes exercitaram o pensamento crítico na escuta, confrontando opressões e reconhecendo a necessidade de uma educação antirracista e libertadora. Os diálogos evocaram memórias, afetos e indignações, escancarando a urgência de espaços de resistência que questionem a educação bancária e as heranças coloniais (Fanon, 2005; González, 2020).

Mediação docente, desafios e conquistas

A escolha das obras, em diálogo com territórios marcados por estigma e desigualdades, demandou pactos de convivência permanentes, reforçando o compromisso coletivo de manter um espaço protegido. O papel docente consistiu em articular objetivos de aprendizagem às relações produzidas coletivamente, em consonância com o modelo construtivista-interacionista (Becker, 1994; Dewey, 2023).

Entre os desafios estiveram garantir a participação de toda a equipe com leituras prévias, lidar com o engajamento desigual sem comprometer a experiência, o que foi flexibilizado com tempo inicial para revisão, e administrar o tempo de fala, promovendo síntese, respeito e equidade. Ainda assim, o grupo relatou ganhos, pois a vergonha inicial deu lugar à coragem de se expor, mesmo as mais tímidas encontraram espaço para falar, e a mediação docente assegurou acolhimento, confiança e cuidado mútuo.

Transformações e aprendizagens emergentes

A experiência permitiu desnaturalizar preconceitos, reconhecer diferenças respeitosamente e gerar novas conexões emocionais. Para muitas estudantes, foi a primeira vivência de partilha sem medo do julgamento acadêmico, onde o erro não paralisava, mas impulsionava a reflexão. hooks (2013) lembra que a vergonha é arma de dominação, sobretudo contra negros e mulheres nas universidades, e superar essa lógica significa transformar os espaços educativos em territórios de esperança, cuidado mútuo e afirmação identitária. O Café Mundial, ao articular análise crítica e afetos, favoreceu a formulação de propostas de intervenção nos territórios, integrando saberes acadêmicos, conhecimentos populares e experiências de vida. O ambiente diverso, interracial, intergeracional, majoritariamente composto por mulheres e,

em grande parte, por participantes de origem periférica, potencializou o diálogo e reforçou a extensão como espaço de formação crítica, criativa e emancipatória.

O Café Mundial foi chão e travessia: onde a palavra circulou, brotaram vínculos, afetos e resistências. Ali, a extensão se fez esperança concreta, preparando-nos para os passos finais, o exercício de avaliar e as considerações que fecham esta jornada formativa.

7. Considerações finais – afeto, pensamento, aprendizagem ativa e território nos sentidos da formação crítica

Diante dos desafios contemporâneos que atravessam as práticas educativas, as MAEAs se afirmam como estratégias potentes para construir processos formativos críticos e afetivos. A experiência vivida nos projetos de extensão Esperançar e Semear demonstrou que é possível transformar os espaços de ensino em territórios de diálogo, partilha e resistência, ainda que permeados por desafios. Nessa travessia, o Café Mundial revelou-se mais do que uma técnica de facilitação: foi um convite a olhar para as vulnerabilidades e a produzir saberes de forma coletiva e sensível. A escolha cuidadosa das obras e o planejamento colaborativo dos encontros mostraram-se essenciais para criar ambientes seguros, nos quais estudantes e docentes se reconhecem como sujeitos ativos do processo formativo, capazes de nomear, sentir e transformar a realidade.

As experiências relatadas reafirmam a universidade como espaço permeável à vida. Quando os mundos dos estudantes entram na sala de aula e quando o conhecimento acadêmico se encontra com os saberes dos territórios, ocorre um deslocamento do eixo da formação, pois o centro deixa de ser o conteúdo a ser transmitido e passa a ser o sujeito que aprende, sente e atua para transformar o mundo. Assim, quando ancoradas em princípios ético-políticos, as MAEAs não são apenas ferramentas pedagógicas, mas também estratégias de cuidado, voltadas ao cuidado com a palavra, com o tempo, com

as relações e com as subjetividades, bem como ao cuidado com a escuta, com o pertencimento e com o direito ao erro. Formar na extensão é, sobretudo, formar para o encontro, e isso exige coragem, disponibilidade e compromisso.

É fundamental que práticas como o Café Mundial sejam reconhecidas e institucionalizadas na universidade, não como experiências isoladas, mas como metodologias pedagógicas legítimas. Tal reconhecimento contribui para superar práticas excludentes e hierárquicas, mas implica também investir na educação permanente de docentes, de modo a romper com a cultura de modelos centrados exclusivamente em conteúdos. Esse movimento, no entanto, encontra obstáculos na lógica produtivista que rege o ensino superior, marcada pela busca de resultados mensuráveis, pela racionalidade instrumental e pela fragmentação curricular. Nessas condições, experiências que envolvem tempo, cuidado e construção coletiva acabam frequentemente desvalorizadas, enquanto docentes e discentes se veem sobrecarregados e com menos espaço para a escuta profunda e a reflexão crítica.

O Café Mundial confirma-se, assim, como uma ferramenta pedagógica crítica e sensível, capaz de integrar afeto e pensamento, leitura e vivência, teoria e território. Nesta experiência, ele permitiu vivenciar um ensino feito com as pessoas, e não para elas. Ao mobilizar sentimentos, conhecimentos e trajetórias dos participantes, contribuiu para a formação de sujeitos mais conscientes, implicados e comprometidos com a transformação social. Esse horizonte dialoga com o projeto de formação ética proposto por Finkler (2021), que defende a autonomia moral como condição para a responsabilidade diante de si, dos outros e do mundo.

As contribuições dessa prática vão além da dimensão cognitiva: alcançam o campo ético, político e existencial, favorecendo uma postura ativa e sensível diante das complexidades do mundo. Ao possibilitar que estudantes se reconheçam como produtores de conhecimento e agentes de mudança, o Café Mundial fortalece uma universidade comprometida com os princípios da democracia, da equidade e da justiça social. Como lembram Finkler, Caetano

e Ramos (2013), a formação ética deve ir além da obediência normativa, promovendo desenvolvimento moral e autonomia reflexiva como dimensões indissociáveis da formação integral em saúde.

Essa experiência pode, portanto, inspirar outras ações de extensão e práticas educativas no ensino superior, especialmente aquelas que buscam romper com modelos autoritários e instrumentalizados de formação. Ela nos lembra que é possível ensinar com liberdade, aprender com afeto e transformar com coletividade. Que cada roda, cada palavra partilhada e cada silêncio respeitado sigam ecoando em outras salas, em outros territórios e em outras universidades.

Referências

- ALCOTT, H.; GENTZKOW, M. Social media and fake news in the 2016 election. **Journal of Economic Perspectives**, v. 31, n. 2, p. 211-236, 2017. Disponível em: <http://www.nber.org/papers/w23089>
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, 1994.
- BUTLER, J. **Discurso de ódio: uma política do performativo** [recurso eletrônico]. Tradução de R. F. Viscardi. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2021.
- COSTA, T. C. *et al.* Esperança do verbo esperar: reflexões sobre o combate à fome e a insegurança alimentar na perspectiva freireana. **Revista de Extensão**, v. 7, n. 1, 2022.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de R. Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.
- FANON, F. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora, MG: Editora da UFJF, 2005.
- FERNANDES, M. E. S. A. **O World Café e o aprendizado pelo diálogo**: limites e possibilidades de um território de sentidos no processo de formação: diagnóstico socioambiental na APA Embu Verde: educação ambiental para a sustentabilidade na bacia do Rio Cotia, Embu das Artes, SP. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Embu das Artes, 2015.
- FINKLER, M.; CAETANO, J. C.; RAMOS, F. R. S. Ética e valores na formação profissional em saúde: um estudo de caso. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 10, p. 3033-3042, 2013.
- FINKLER, M. Educação e Bioética: em busca da autonomia moral e da responsabilidade. In: CAETANO, J. C.; RAMOS, F. R. S.; PEREIRA, M. L. (org.). **Ciências e valores humanos: o**

tecer da Bioética. Curitiba: Appris, 2021. p. 89-106.

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

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GONZÁLEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: RIOS, F.; LIMA, M. (org.). **Por um Feminismo Afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HENCKES, S. B. R. *et al.* Estratégia de ensino world café: uma possibilidade de trabalhar no ensino superior. **Com a Palavra, o Professor**, v. 5, n. 12, p. 405-419, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Editora Elefante, 2022.

LEITÃO, L. M. B. P. *et al.* Metodologias ativas de ensino em saúde e ambientes reais de prática: uma revisão. **Revista de Medicina**, v. 100, n. 4, p. 358-365, 2021.

FERREIRA SILVA, Marcello José; FAVACHO SILVA, Ana Beatriz; LIMA NASCIMENTO JÚNIOR, João Bosco; FONTEL DOS REIS JUNIOR, Luiz Wanderley; LIMA BONFIM NETO, Luiz. A promoção de saúde pública a grupos vulneráveis como forma de extensão universitária e compromisso social. *Extensão em Foco*, [S. l.], n. 19, 2019. DOI: 10.5380/ef.v0i19.63053.

MARIUZZO, P. Novas cores e contornos na Universidade: o perfil do estudante universitário brasileiro: país avança na inclusão de estudantes no ensino superior, mas políticas públicas precisam de aperfeiçoamentos, especialmente as de permanência. **Ciência e Cultura**, v. 75, p. 01-06, 2023.

MATURANA, Humberto. *A alma da educação: a biologia do conhecimento*. 2. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

MITRE, S. M. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, p. 2133-2144, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Luiz Carlos. *Formação de professores: saberes e práticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PAIVA, M. R. F. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE – Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016.

SANTOS, A. B. dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SAVIANI, D. Entrevista com o professor Dermeval Saviani “Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade”. **Colloquium Humanarum**, v. 16, n. 2, p. 4-12, 2019.

SEMESP – SINDICATO DAS MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. **Mapa do ensino superior no Brasil 2023**. São Paulo: Semesp, 2023. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2023/06/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2023.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2025.

SILVA, G. M.; SILVA, D. M. da; FELISBINO, V. Educação Popular e Saúde Mental junto ao CAPS II AD de Criciúma/SC: semear saberes para a inclusão social. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SAÚDE MENTAL, 9., 2024, Belém, PA. **Anais eletrônicos** [...]. Belém, PA: ABRASME, 2024.

TIBIRIÇÁ, S. H. C. *et al.* World Café: estratégia didática que oportuniza a comunicação e a construção coletiva do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 49, e073, 2025.

TUDGE, J. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, L. C. (org.). **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

UNESC – UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE. Edital nº 203/2024 “Divulga o Resultado Final do processo de seleção do Programa de Extensão Território Paulo Freire I – Grande Santa Luzia, realizado nos termos do Edital n. 127/2024”. 2024a.

UNESC – UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE. Edital nº 204/2024 “Divulga o Resultado Final do processo de seleção do Programa de Extensão Território Paulo Freire II – Pinheirinho Universitário, realizado nos termos do Edital n. 128/2024”. 2024b.

XV JORNADA ACADÊMICA DE PSICOLOGIA UNESC. “Evento de lançamento da jornada!!!”. Criciúma, 16 ago. 2024. Instagram: @jornandapsicounesc. Disponível em: https://www.instagram.com/p/C-wLLgIuJAl/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==



"O PORTFÓLIO NÃO GUARDA APENAS
REGISTROS GUARDA TRAJETÓRIAS, AFETOS E
SENTIDOS É MEMÓRIA VIVA DA
APRENDIZAGEM, ONDE A REFLEXÃO E A
AUTORIA SE ENTRELACAM E O APRENDER
SE TRANSFORMA EM MOVIMENTO,
EM CONSCIÊNCIA"

(Gontijo; Benetti; Finkler, 2026)

Fonte: Gontijo (2026). Elaboração própria com uso do Canva.

GONTIJO, L. P. T.; BENETTI, I. C.; FINKLER, M. Portfólios como dispositivos formativos: caminhos de reflexão, aprendizagem e avaliação nas metodologias ativas. In: GONTIJO, L. P. T. et al. (org.). **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na saúde: saberes, práticas, técnicas e tecnologias: volume I – conceitos, pilares e práticas formativas**. Porto Alegre: Editora Rede Unida, 2026.

Capítulo 11

Portfólios como dispositivos formativos: caminhos de reflexão, aprendizagem e avaliação nas metodologias ativas

Liliane Parreira Tannús Gontijo⁵⁵

Idonézia Collodel Benetti⁵⁶

Mirelle Finkler⁵⁷

“Aprender sem reflexão é enganoso; é ilusório. Refletir sem aprender é perigoso; é danoso”.

(Confúcio *apud* Analectos de Confúcio, s.d.).

1. Portfólios reflexivos: breves elementos históricos, conceituais e formativos no campo da saúde

Etimologicamente, a palavra “portfolio” vem da língua italiana *portafoglio*, cunhada no século XVIII para designar uma pasta destinada a

55 Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia (MG), Brasil. Professora titular da Área de Saúde Coletiva do Curso de Odontologia. Pós-doutora (UFSC), doutora em Saúde Pública (EERP/USP). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-57621591>. E-mail: lilianeg@ufu.br

56 Secretaria de Educação de Santa Catarina. Psicóloga, professora, mestra em Psicologia (UFSC); doutora e pós-doutora em Saúde Coletiva (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8413-0632>. E-mail: cidonezia@gmail.com

57 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC), Brasil. Professora associada, Departamento de Odontologia e Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva. Doutora em Saúde Coletiva. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5764-9183> E-mail: mirelle.finkler@ufsc.br

portar folhas, do latim *portare*, que significa portar, trazer, transportar, e *folio*, folha (Oxford English Dictionary, 2006; Farrell, 2020). O conceito de portfólio nasce na Itália do Renascimento, época em que era comum que artistas e arquitetos reunissem seus trabalhos em estojos, sendo Leonardo da Vinci um dos primeiros a elaborar um portfólio/dossiê de notas e esboços, que foram mais tarde encadernados como livros (Farrell, 2020).

Assim, a origem está atrelada ao grafismo e à imagem, na condição de um recurso para reunir folhas com amostras de trabalhos pessoais, ou seja, um repositório de pinturas, fotografias, gravuras, desenhos, entre outros, que pudesse refletir as experiências vivenciadas ao longo de uma etapa de produções, visando à apreciação de especialistas ou potenciais empregadores, já que os artistas investem e apostam nesse recurso por acreditarem que ele é capaz de descrever o indescritível e de dizer aquilo que é indizível (Camargo, 1999).

Figura 1. Portafoglio, século XVIII



Fonte: Farrel, 2020.

Na esfera educacional, seu primeiro aparecimento documentado ocorre no Alabama, na Holtville School, em 1940, sob a denominação de *folder*, destinado a guardar os trabalhos das crianças, posteriormente apresentados aos pais, que podiam incluir comentários. Após um período de esquecimento no pós-guerra, o portfólio migra da arte para a educação superior nos anos 1970 como alternativa aos testes tradicionais, em sintonia com teorias contemporâneas de aprendizagem. Nos anos 1980, consolida-se como recurso organizador dos trabalhos escolares (Phelps; LaPorte; Mahood, 1997; Farrell, 2018).

Dessa forma, ao longo do tempo, o portfólio recebeu diferentes denominações, como folder, dossiê, pasta e arquivo, entre outras. Contudo, mais do que um conjunto organizado de registros, o portfólio é um lugar, físico ou virtual, onde se depositam valores, crenças, experiências, significados, saberes, reflexões e trajetórias de desenvolvimento pessoal e profissional. Ele evidencia resultados, processos e realizações, e comunica a profundidade, a amplitude e a riqueza de um percurso formativo (Kenny *et al.*, 2017; Marin, 2020).

A década seguinte presenciou a expansão do uso do portfólio, já sedimentado nas disciplinas da área da educação. Esse recurso alcançou o ensino superior na área da saúde, mais especificamente a enfermagem e a medicina (Elbow; Belanoff, 1997). Há mais de 25 anos, ele vem sendo utilizado como ferramenta para registrar competências em enfermagem, apoiando tanto processos educativos quanto avaliativos (Mollahadi *et al.*, 2018).

Com o advento do ambiente digital, os portfólios eletrônicos (e-portfólios/web-portfolios) passam a ganhar relevo frente aos modelos tradicionais em papel. Semelhantes em estrutura básica, distinguem-se pela capacidade ampliada de armazenar diferentes mídias, pelo acesso contínuo e pelas possibilidades interativas em ambientes virtuais de aprendizagem, fóruns e redes colaborativas. Entre suas vantagens destacam-se: acesso em tempo real, inclusão multimídia e visualizações integradas de desenvolvimento pessoal. Estudos apontam maior motivação dos estudantes ao utilizarem e-portfólios comparados aos modelos analógicos (Heeneman; Driessen, 2017).

Em linhas gerais, os portfólios, hoje utilizados em múltiplos campos e com finalidades diversas, auxiliam na tomada de decisões, promovem reflexão, favorecem o desenvolvimento de competências, permitem diagnosticar necessidades e projetar instruções futuras, orientam o aprendizado e evidenciam o progresso das ações empreendidas (Nicholson, 2017). As informações de desempenho e o *feedback* servem à reflexão retrospectiva e à definição de metas de melhoria (Heeneman; Driessen, 2017). Assim, seu objetivo primordial é apoiar e acompanhar o progresso, estimulando a reflexão crítica e a autorregulação do aprendente.

Considerando-se, então, o valor do portfólio não como mero compilado de trabalhos, nem como instrumento com fim em si mesmo, mas como ferramenta que favorece aprendizagem, reflexão, autoavaliação e construção de metas ao longo do processo, justifica-se o presente ensaio reflexivo. Desenvolvido a partir de uma trajetória de pesquisa-ação conduzida de forma colaborativa pela equipe autora, com a primeira autora na coordenação do processo e a segunda e a terceira coautoras atuando como professoras-facilitadoras, entre 2018 e 2025, esse percurso expressa compromissos epistemológicos, ético-políticos e pedagógicos que fundamentam a construção coletiva de saberes em saúde. Nesse cenário, este capítulo tem como finalidade apresentar os portfólios reflexivos e suas correspondentes devolutivas formativas como dispositivos que materializam a avaliação formativa ou mediadora, na perspectiva defendida por Hoffmann (1994) e convergente ao *ethos* das metodologias ativas⁵⁸.

Nessa direção, serão acionados exemplos concretos produzidos no percurso dessa pesquisa-ação, especialmente aqueles elaborados nos dois estágios pós-doutorais desenvolvidos no Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGSC/UFSC), abrangendo modelos digitais e analógicos construídos por educandos

58 No contexto deste capítulo, *ethos* refere-se ao conjunto de princípios, valores formativos, atitudes e modos de ser que orientam determinada prática pedagógica. Assim, o *ethos* das metodologias ativas diz respeito à sua orientação ética e epistemológica, baseada no protagonismo do estudante, na aprendizagem significativa, na dialogicidade, na reflexão crítica e na avaliação formativa.

de diferentes cursos da saúde. As narrativas, fragmentos e vozes desses participantes serão utilizados como fontes vivas de análise, evidenciando como o portfólio se articula ao processo formativo ao favorecer reflexão profunda, autoconsciência crítica, autoria e construção de sentido⁵⁹. Assim, o capítulo evidencia a potência dos portfólios como instrumentos que articulam aprendizagem significativa, acompanhamento processual e devolutivas que retroalimentam o movimento contínuo de aprender, ensinar e transformar.

2. Portfólios reflexivos como instrumentos de aprendizagem e avaliação nas metodologias ativas de ensino-aprendizagem

2.1. Fundamentos teóricos dos portfólios reflexivos

Os portfólios reflexivos têm sido progressivamente incorporados à educação superior em saúde como instrumentos capazes de articular aprendizagem significativa, reflexão crítica e acompanhamento processual, elementos basilares das Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEAs). Ancoram-se em concepções contemporâneas que compreendem o estudante como sujeito epistêmico, produtor de sentidos e autor de seu percurso formativo. Nessa perspectiva, aprender implica refletir, analisar experiências, reorganizar saberes prévios e ressignificar práticas, em um movimento contínuo de construção e reconstrução do conhecimento.

59 As pesquisas-ação que fundamentam este capítulo foram aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no período de 2018-2020, sob o CAAE n. 82990718.0.0000.0121 (Parecer n. 2.651.306), e no período de 2024-2025, sob o CAAE n. 76236723.0.0000.0121 (Parecer n. 6.698.568).

A participação de estudantes, docentes, profissionais e demais envolvidos ocorreu mediante consentimento livre e esclarecido, formalizado por meio de formulário eletrônico, em razão da realização remota do processo de consentimento. O uso de imagens, fotografias e vídeos para fins acadêmicos, científicos e educativos foi expressamente autorizado pelos participantes no mesmo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados textuais, analíticos e interpretativos foram tratados de forma ética e confidencial, com garantia de anonimato nominal e proteção das informações pessoais, respeitando-se integralmente os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, ressaltados os casos de uso de imagem devidamente consentidos.

Portfólio como dispositivo de reflexão, autoria e metacognição

A literatura destaca que o portfólio favorece o desenvolvimento de competências reflexivas, cognitivas e metacognitivas essenciais à aprendizagem ativa. Cotta, Costa e Mendonça (2015) evidenciam que sua elaboração convoca o estudante a examinar criticamente suas experiências, identificar avanços e fragilidades e compreender os caminhos percorridos. Trata-se de um dispositivo que estimula autonomia intelectual, autoria e consciência sobre o próprio processo de aprender, dimensões centrais nas MAEAs.

No campo da formação médica, Gomes *et al.* (2010) reforçam que, quando integrado a currículos orientados por metodologias ativas, o portfólio amplia a capacidade de análise crítica e de resolução de problemas complexos. A reflexão passa a ocupar posição estruturante: ao narrar e interpretar sua trajetória, o estudante se torna participante ativo de sua avaliação, produzindo conhecimento sobre si e sobre o mundo que habita.

Portfólio como processo formativo contínuo

Compreender o portfólio como processo, e não como produto, constitui um princípio pedagógico fundamental. Villas Boas (2004) destaca que sua função não se limita a reunir evidências pontuais, mas a documentar trajetórias, mobilizar interpretações e promover tomada de consciência sobre o percurso vivido. Nesse sentido, o portfólio estimula o estudante a selecionar evidências, produzir narrativas reflexivas, articular teoria e prática e analisar a própria aprendizagem como movimento.

A centralidade do processo também se expressa nas MAEAs, nas quais aprender significa agir, refletir e reconstruir. O portfólio acompanha esse fluxo ao permitir que o estudante compreenda como pensa, sente e se transforma ao longo das atividades formativas. A escrita reflexiva torna-se, assim, ato epistemológico e ético: ao narrar experiências, o estudante elabora

sentido, revisita emoções, reconhece intencionalidades e consolida formas mais complexas de compreender a prática em saúde.

Portfólio e avaliação emancipadora

O uso do portfólio encontra forte respaldo na perspectiva da avaliação formativa e emancipadora, que rompe com modelos tradicionais centrados em mensurações e resultados. Gomes *et al.* (2010) associam o portfólio à construção de diálogos e processos interpretativos, aproximando-o da ação comunicativa habermasiana (Habermas, 2012). Sua dimensão dialógica sustenta práticas nas quais educador e educando analisam conjuntamente evidências, negociam sentidos e reorientam trajetórias.

Marin *et al.* (2010) acrescentam que o portfólio opera como dispositivo de autoavaliação e regulação contínua da aprendizagem, permitindo que o estudante reconheça padrões, revise estratégias, estabeleça metas e acompanhe sua própria evolução. Em convergência, Villas Boas (2004) argumenta que o portfólio contribui para deslocar paradigmas avaliativos centrados na performatividade, abrindo espaço para modelos mediadores, críticos e participativos.

Nessa perspectiva, o portfólio fortalece a responsabilidade compartilhada pelo processo formativo e se alinha ao *ethos* das metodologias ativas, ao promover autonomia, corresponsabilidade, diálogo e reflexão crítica como princípios estruturantes da aprendizagem.

2.2. O portfólio no ecossistema das metodologias ativas

Os portfólios reflexivos ocupam lugar estratégico no ecossistema das MAEAs, pois integram ação, reflexão e reconstrução, a tríade que sustenta a aprendizagem ativa. Sua natureza processual, dialógica e autoral converge

diretamente com os fundamentos epistemológicos e ético-políticos das MAEAs, ao promover participação, protagonismo, autonomia e construção de sentido.

Gomes *et al.* (2010) demonstram que, em currículos orientados por metodologias ativas, o portfólio amplia a capacidade de análise crítica e reforça a integração teoria-prática, favorecendo processos investigativos e a resolução de problemas complexos. Marin *et al.* (2010) complementam essa análise ao evidenciar que o portfólio possibilita uma leitura ampliada da aprendizagem ativa, contribuindo para a formação profissional reflexiva e comprometida com o contexto. Nessa perspectiva, quando integrado a práticas pedagógicas orientadas pelos Dez Pilares das MAEAs, sistematizados no Capítulo 1, Volume I desta obra, o portfólio atua como um dispositivo formativo que catalisa a consciência crítica, reorganiza saberes e fortalece a construção identitária do futuro profissional⁶⁰.

Protagonismo e aprendizagem significativa

A elaboração do portfólio convida o educando a assumir um papel ativo na leitura e interpretação de seu próprio percurso. De acordo com Ausubel (1968), a aprendizagem significativa ocorre quando novos conhecimentos se articulam substantivamente aos saberes prévios. O portfólio potencializa esse movimento ao permitir que o estudante conecte experiências pessoais e acadêmicas, identifique transformações ocorridas ao longo do tempo, estabeleça relações conceituais entre atividades, vivências e teorias, e reconheça como pensa, sente e age diante dos desafios formativos.

No contexto das MAEAs, essa articulação torna-se ainda mais potente porque as práticas pedagógicas já demandam participação ativa, autoria e mediação dialógica. Ao produzir seu portfólio, o estudante mobiliza e

⁶⁰ Os Dez Pilares das MAEAs constituem um referencial teórico-pedagógico que articula contexto e diversidade, conhecimento prévio, protagonismo discente, interação e comunidade de aprendizagem, competências socioemocionais e ética do cuidado, investigação e desafio, integração teoria-prática, ecossistema de tecnologias, reflexão crítica e avaliação formativa. Esses pilares orientam práticas educativas críticas, situadas e comprometidas com a formação integral no campo da saúde.

ressignifica conhecimentos prévios, exercita investigação, formula hipóteses, analisa situações reais e documenta evidências de aprendizagem, configurando um ato de autoria epistêmico e ético. A escrita reflexiva, nesse sentido, não é apenas registro, mas um modo de produzir conhecimento sobre si e sobre o mundo, sustentando o desenvolvimento de autonomia crítica.

Construção de sentido e desenvolvimento da autonomia

Para Freire (1996), a autonomia é construção processual que se dá nas relações dialógicas e na capacidade do sujeito de refletir criticamente sobre sua prática. O portfólio é um espaço privilegiado para esse movimento, pois oferece uma estrutura que permite ao estudante compreender o sentido das atividades que realiza, favorece a identificação de avanços, dificuldades e impasses, possibilita estabelecer metas e planos pessoais de aprendizagem e acolhe devolutivas formativas que retroalimentam o processo.

Cotta, Costa e Mendonça (2015) destacam que o portfólio desencadeia um processo metacognitivo contínuo, no qual o estudante torna-se capaz de “pensar sobre seu pensar”, reconhecendo lacunas, potencialidades e padrões de atuação que atravessam sua formação. Gomes *et al.* (2010) reforçam que esse dispositivo desloca o estudante de um lugar passivo para uma posição ativa, permitindo que organize evidências, analise criticamente suas ações e sustente interpretações complexas sobre seu percurso formativo. A autonomia, nessa perspectiva, não é atributo individual, mas resultado do diálogo entre experiências, reflexão crítica, mediação docente e responsabilização progressiva pelo próprio aprender.

2.3. Integração entre portfólio e os Dez Pilares das MAEAs

A seguir apresenta-se o Quadro 1, que explicita como o portfólio reflexivo se articula com cada um dos Dez Pilares das MAEAs. O quadro demonstra que o portfólio é, ao mesmo tempo, expressão e ferramenta desse ecossistema epistemológico e pedagógico.

Quadro 1. Articulação entre Portfólios Reflexivos e os Dez Pilares das MAEAs

Pilar MAEAs	Como o portfólio se articula	Autores que fundamentam a relação
1. Contexto, diversidade e interseccionalidades	O portfólio evidencia como gênero, raça, classe e território atravessam o aprender; permite ao educando situar-se historicamente e socialmente.	Freire (2000), hooks (2017), Gomes et al. (2010)
2. Conhecimento prévio	Mobiliza narrativas que conectam saberes prévios às novas experiências, ativando a aprendizagem significativa.	Ausubel (1968), Marin et al. (2010)
3. Protagonismo e autonomia	O estudante conduz seu portfólio, define estratégias, seleciona evidências e constrói metas: protagoniza seu aprender.	Villas Boas (2004), Freire (1996), Cotta et al. (2015)
4. Interação e comunidade de aprendizagem	Registros documentam processos colaborativos, devolutivos entre pares e aprendizagens interprofissionais.	Vygotsky (1978), Dewey (1938), Gomes et al. (2010)
5. Competências socioemocionais e ética do cuidado	Reflexões revelam empatia, escuta ativa, Comunicação Não Violenta, afetos e desafios éticos vividos no percurso formativo.	hooks (1994), Nise da Silveira (1981), Freire (1996)
6. Investigação e desafio (vida real)	Documenta processos investigativos, análises de problemas reais e construção de hipóteses.	Bruner (1996), Knowles (1980), Cotta et al. (2015)
7. Integração teoria-prática	Registra vivências no território, estágios, simulações, diagnósticos e relações com a teoria.	Schön (2000), Moran (2013)
8. Ecossistema de tecnologias	Integra textos, vídeos, QR Codes, fotografias, hiperlinks e recursos analógicos: portfólio híbrido como potência.	Ferrarini; Saheb; Torres (2019), Almeida (2018)
9. Reflexão crítica e aprendizagem significativa	Reflexões profundas evidenciam metacognição, sínteses e reinterpretações, alinhando experiência e teoria.	Ausubel (1968), Freire (1996), Marin et al. (2010)
10. Avaliação formativa	Portfólio como instrumento central de mediação, devolutivas dialógicas, coavaliação e organização de evidências.	Hoffmann (1994), Perrenoud (2001), Luckesi (2018)

Fonte: Autoras, 2026.

Nessa perspectiva, no ecossistema das MAEAs, o portfólio reflexivo emerge como instrumento integrador, capaz de articular fundamentos epistemológicos, processos colaborativos, tecnologias híbridas, reflexões críticas

e práticas de avaliação formativa. Ele materializa os *Dez Pilares* ao traduzir, em forma narrativa e analítica, as trajetórias de aprendizagem dos educandos, tornando visíveis caminhos, rupturas, dúvidas, descobertas e transformações.

A força do portfólio reside justamente em sua capacidade de converter experiência em consciência e consciência em ação-reflexão-ação, alinhando-se aos princípios freirianos de educação como prática da liberdade e às perspectivas contemporâneas de aprendizagem ativa e humanizada.

3. Avaliação formativa e devolutivas mediadoras: a perspectiva hoffmanniana

A avaliação formativa na tradição crítica brasileira, especialmente nos trabalhos de Jussara Hoffmann ([s.d.], 2014a, 2014b), Paulo Freire (1996) e Luckesi (2011) e autores contemporâneos, constitui uma ruptura epistemológica com o paradigma da avaliação classificatória. Não se trata apenas de substituir formas de mensuração, mas de adotar uma nova ética avaliativa, fundada na dialogicidade, na interpretação sensível das aprendizagens e na responsabilidade docente pelo avanço de cada estudante. Como mostram os estudos de Lima *et al.* (2023) e Silva *et al.* (2025), a avaliação mediadora solidifica-se como processo contínuo, relacional e emancipatório, no qual ensinar, aprender e avaliar tornam-se movimentos indissociáveis orientados pelo diálogo, pela escuta ativa e pela construção da autonomia do sujeito.

Nesta concepção, o ato de avaliar transcende a função de verificar resultados. Ele se converte em prática ético-política: acompanhar trajetórias, interpretar caminhos, compreender modos singulares de aprender e intervir de maneira responsiva, criando condições reais para o desenvolvimento. Conforme afirma Hoffmann, a avaliação mediadora é sempre singular, interativa e investigativa, exigindo que o educador olhe para cada aprendiz

como alguém em permanente construção, e não como alguém que deve se adequar a padrões fixos ou classificatórios.

A seguir, apresentam-se os fundamentos teóricos da avaliação formativa/mediadora, evidenciando como esse paradigma sustenta as devolutivas formativas no âmbito das metodologias ativas, especialmente na construção dos portfólios reflexivos.

3.1. Princípios da avaliação formativa/mediadora

A avaliação mediadora (Hoffmann, 2014a, 2014b) é sustentada por um conjunto de princípios estruturantes que deslocam o foco do ensino transmissivo para uma postura ética, investigativa e relacional. Esses princípios podem ser sintetizados em três grandes eixos:

- a. *Dialogicidade e acompanhamento processual*: avaliar é, antes de tudo, estabelecer diálogo. Freire (1996) já advertia que “ninguém educa ninguém; ninguém educa a si mesmo; os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”. A avaliação, portanto, requer uma relação dialógica que reconheça o estudante como sujeito epistêmico e produtor de saberes. Essa perspectiva é reafirmada por Hoffmann ao defender que o processo avaliativo envolve observar, analisar e promover novas aprendizagens, compreendendo profundamente as estratégias que cada aluno utiliza. (Hoffmann, [s.d.]). Esse acompanhamento não é eventual, mas contínuo e intencional. Lima *et al.* (2023) destacam que a avaliação mediadora implica observar percursos, interpretar produções e oferecer devolutivas que permitam reorganizar trajetórias de aprendizagem.
- b. *Devolutivas construtivas e responsivas*: a avaliação mediadora propõe que a devolutiva seja orientadora, processual e

transformadora, jamais punitiva ou meramente classificatória. Lima *et al.* (2023) argumentam que toda devolutiva deve articular atenção, ética e cuidado, possibilitando ao estudante reconhecer seus potenciais, dificuldades e próximos passos. Em Hoffmann (2014a, 2014b), a devolutiva é compreendida como um ato de cura pedagógica: um gesto que acolhe, interpreta, orienta e cria horizontes de desenvolvimento. Ela é sempre dialógica. Não impõe juízo, mas convida à reflexão e à reconstrução do conhecimento.

- c. *Avaliação como ato ético, político e relacional*: a avaliação mediadora pressupõe que todos os alunos aprendem, desde que tenham oportunidades dignas, contextualizadas e desafiadoras. Esse é o primeiro princípio ético formulado por Hoffmann: valorizar as diferenças e potencializar estratégias que favoreçam a aprendizagem de cada estudante (Hoffmann, 2014a, 2014b). Freire (1996) reforça esse compromisso ao afirmar que avaliar é “um ato de amor e coragem”, que exige respeito às trajetórias e a recusa de práticas punitivas, classificatórias e opressoras (Silva *et al.*, 2025). Logo, a avaliação mediadora integra dimensões afetivas, cognitivas, sociais e éticas, configurando-se como prática profundamente humana e humanizadora.

3.2. A devolutiva formativa como prática pedagógica ativa

A devolutiva formativa ocupa lugar central na avaliação mediadora e nas metodologias ativas. Ela não é um comentário posterior à atividade, mas parte integrante do percurso de aprendizagem, funcionando como um dispositivo de orientação, uma bússola processual que ajuda os estudantes a compreender onde estão, onde podem chegar e como podem avançar.

Inspiradas nos princípios de Hoffmann e nas formulações contemporâneas da Avaliação para Aprendizagem, as devolutivas formativas costumam seguir quatro movimentos, acolhimento, reconhecimento sensível do esforço, das tentativas, da autoria e das escolhas do estudante, diagnóstico, leitura cuidadosa dos processos, estratégias, equívocos produtivos e modos de raciocínio, orientação, indicações claras, específicas e generosas sobre caminhos possíveis para avançar, e projeção, definição conjunta de metas, ajustes e próximos passos. Essa estrutura, apresentada na Figura 2, transforma o feedback em um instrumento pedagógico ativo, que mobiliza a reflexão, reposiciona o sujeito e fortalece sua autonomia.

Figura 2. Estrutura da Boa Devolutiva



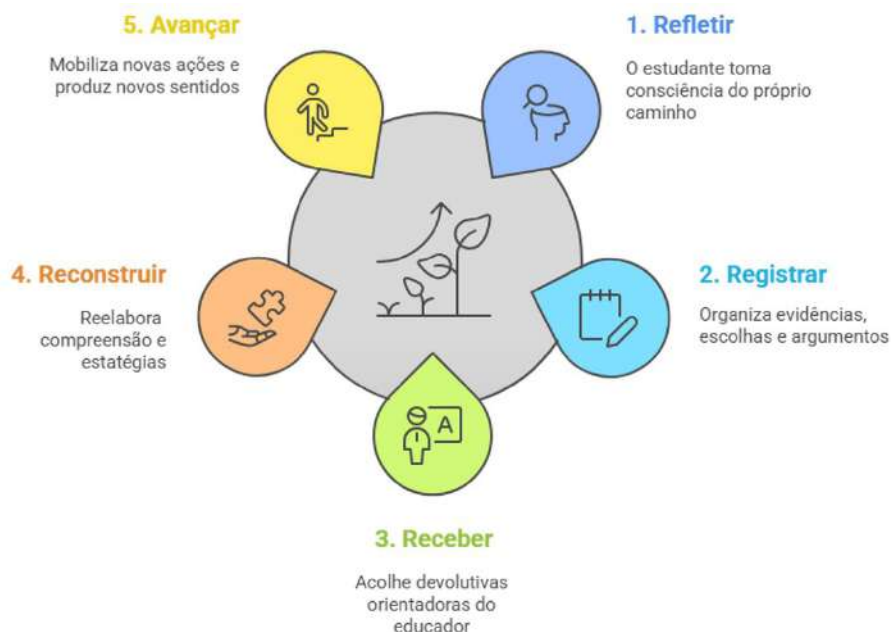
Fonte: Autoras, 2026.

Um dos aportes mais importantes de Hoffmann é a distinção entre o julgamento classificatório, centrado no produto, comparativo e frequentemente punitivo, e a devolutiva formativa, orientada ao processo, à singularidade e à emancipação do sujeito aprendente. Essa compreensão dialoga diretamente com a perspectiva freiriana de avaliação como prática ética e dialógica, na qual avaliar não significa medir ou classificar, mas acompanhar, compreender e dialogar com o processo de aprender. Para Paulo Freire, ensinar exige disponibilidade para o diálogo, o que implica reconhecer a avaliação como parte constitutiva da prática pedagógica crítica, comprometida com a autonomia e a formação do educando (Freire, 1996). Conforme afirmam Silva *et al.* (2025), a avaliação dialógica rompe com práticas de controle e mensuração, abrindo espaço para relações educativas orientadas pela ética, pela autonomia e pela emancipação. Essa distinção torna-se crucial no uso de portfólios reflexivos, pois cada registro pedagógico deve servir à compreensão do percurso formativo e à construção de sentidos, e não à sua quantificação.

3.3. A espiral formativa: refletir-registrar-receber-reconstruir-avançar

A avaliação mediadora se organiza como espiral contínua, nunca linear (Figura 3).

Figura 3. Espiral Formativa



Fonte: Autoras, 2026.

Cada ciclo avaliativo incorpora reflexão, em que o estudante toma consciência do próprio caminho, registro, que organiza evidências, escolhas e argumentos, recebimento, no qual acolhe devolutivas orientadoras do educador, reconstrução, em que reelabora compreensões e estratégias, e avanço, que mobiliza novas ações e produz novos sentidos.

A espiral formativa aparece no pensamento de Hoffmann como movimento constante de interpretação e superação. Essa concepção dialoga fortemente com Freire, que afirma que a educação é sempre processo de inconclusão e reinvenção. Ela também se articula à noção de autonomia discutida por Silva *et al.* (2025), para quem o *feedback* dialógico é uma tecnologia relacional capaz de consolidar trajetórias de formação crítica (Freire, 1996). No contexto das MAEAs, essa espiral se intensifica, pois a avaliação não opera à margem das práticas formativas, mas integra os movimentos de construção

de sentido, interação, autoria e reflexão que caracterizam abordagens como portfólios reflexivos, aprendizagem baseada em problemas, projetos, grupos tutoriais e rodas dialógicas.

4. Experiências e materialidades: modelos de portfólios e devolutivas formativas

4.1. Modelos digitais de portfólios reflexivos

Os portfólios digitais emergiram nas pesquisas-ação desenvolvidas no PPGSC/UFSC como uma alternativa potente e cada vez mais presente entre os educandos, especialmente entre aqueles que já vivenciam ambientes digitais na educação, na saúde e no cotidiano profissional. Sua expansão dialoga diretamente com o Pilar 8 das MAEAs, Ecossistema de Tecnologias, que compreende que a aprendizagem no século XXI acontece em múltiplas linguagens, plataformas e dispositivos, exigindo fluência digital, sensibilidade estética e autonomia na curadoria de informações. Nesse sentido, a adoção de portfólios digitais, longe de ser apenas uma escolha técnica, expressa uma mudança pedagógica mais ampla, alinhada às transformações culturais impulsionadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e pelas práticas de educação interativa, conforme a Figura 4.

Figura 4. Portfólio Digital Sinergia



Disponível em:

https://www.dropbox.com/scl/fi/qpu2rjbguc4231cswhe6/Portfolio_-Sinergia_pesquisa-a-o.pdf?rlkey=46riwua1p802l2p0qfhfqlcox&st=sbao3gm8&dl=0

Fonte: Autoras, 2026.

4.1.1. Portfólios em PDF: narrativas multimodais

Dentro desse ecossistema, o modelo mais frequente nas pesquisas-ação foi o portfólio reflexivo em PDF, construído a partir de documentos textuais digitalizados, fotografias, capturas de tela de atividades, sínteses reflexivas e registros multimídia. Esse formato, ainda que aparentemente simples, constitui uma narrativa multimodal: combina texto, imagem, hiperlink, QR Codes, esquemas visuais e pequenos fragmentos audiovisuais que se articulam de forma sequencial e fluida. Tal arquitetura amplia os modos de expressão do estudante e intensifica sua autonomia, como destaca Jubini (2024), ao mostrar que a integração entre portfólios e TDICs potencializa a autoria e cria oportunidades para que o estudante se reconheça como sujeito ativo na produção de conhecimento.

Além disso, os portfólios em PDF permitem ao educando realizar escolhas editoriais, como tipografias, paletas de cores, diagramações,

organização lógica das seções e estratégias de síntese visual. Esse exercício de design pedagógico, muitas vezes invisível nas produções impressas, amplia a capacidade de organização e favorece a clareza narrativa, uma característica fundamental para processos avaliativos que visam acompanhar o percurso formativo e não apenas medir resultados, conforme a Figura 5.

Figura 5. Portfólio em PDF e Devolutiva Reflexiva



Disponível em:

https://www.dropbox.com/scl/fi/efxteq1gyh4nzcgaqdr/Portf-lio-Caminhantes_pesquisa-a-o.pdf?rlkey=d7w3lrpgicq4blufjgyggnadb&st=z1fzb5l6&dl=0

Fonte: Autoras, 2026.

4.1.2. Portfólios multimídia em plataformas digitais

Outro conjunto significativo de produções observadas ao longo das pesquisas-ação envolveu portfólios multimídia, desenvolvidos em plataformas como Canva, *PowerPoint*, Padlet, Instagram e Google Sites. Esses ambientes digitais aproximam a prática avaliativa de linguagens contemporâneas e permitem múltiplas possibilidades de expressão:

- **Canva e PowerPoint:** criam portfólios visuais com forte apelo estético, organizados por páginas, com seções temáticas claras e

uso intensivo de elementos gráficos;

- **Padlet:** favorece produções colaborativas, murais compartilhados, inserção de vídeos, imagens, textos curtos e interações entre educandos, um tipo de coautoria que amplia a noção de portfólio individual;
- **Instagram acadêmico:** transforma o portfólio em galeria digital, combinando narrativa audiovisual, estética curatorial e breve reflexão textual, movimento coerente com o protagonismo e com a cultura visual contemporânea;
- **Google Sites:** possibilita a criação de portfólios hipertextuais, com múltiplas camadas, links, páginas e recursos multimídia, aproximando o educando de experiências de publicação digital e navegabilidade complexa.

Ferrarini, Behrens e Torres (2022) destacam que essas linguagens mobilizam práticas de autoria digital, hipertextualidade, multimodalidade e interatividade, aspectos essenciais para a aprendizagem ativa em ambientes digitais. A autoria não se restringe ao texto escrito, mas também inclui decisões de curadoria, navegação, estruturação narrativa e integração de recursos audiovisuais, configurando um espaço ampliado de aprendizagem.

Essas plataformas, portanto, ampliam significativamente a definição pedagógica do portfólio: não se trata apenas de reunir produções, mas de dar forma ao pensamento, de construir um percurso identitário-visível e de organizar sentidos que dialogam com teoria, prática, experiência e estética (Ferrarini; Behrens; Torres, 2022) (Figura 6).

Figura 6. Portfólio multimídia (Power Point)



Disponível em:

https://www.dropbox.com/scl/fi/qc5gifopmqhzom6xc2rtn/Portf-lio_multim-dia_-powerpoint.pdf?rlkey=b1n13o8bs743iv2eke62yt0tc&st=a5n4t6v5&dl=0

Fonte: Autoras, 2026.

4.1.3. Linguagem audiovisual, interatividade e hipertexto

Nos portfólios digitais analisados, tornou-se evidente que decisões estéticas e editoriais são parte do processo formativo, como a escolha da paleta visual, a disposição das seções, o uso de hiperlinks, a edição de vídeos, a criação de iconografias próprias e a seleção de fotografias. Todas essas ações constituem práticas reflexivas e metacognitivas. Logo, o educando não apenas registra sua trajetória, mas a compõe, edita, narra e publica, produzindo um discurso multimodal que articula racionalidade, sensibilidade e criatividade.

Essa experiência é coerente com o que Ferrarini, Behrens e Torres (2022) chamam de “aprendizagens expandidas em ecossistemas digitais”, nos quais estudantes interagem com múltiplas linguagens, navegando entre texto, som, imagem, vídeo e plataformas interativas.

4.1.4. Competências digitais e estética formativa

A construção de portfólios digitais mobiliza diferentes dimensões da competência digital: literacia midiática, leitura crítica de imagens, curadoria de conteúdos, organização hipertextual, noções básicas de design editorial e sensibilidade estética. Jubini (2024) demonstra que a integração entre portfólio e TDICs, especialmente quando conectada a metodologias ativas, conduz a um estudante mais participativo, reflexivo, protagonista e comprometido com sua formação, características centrais para o desenvolvimento de aprendizagens críticas e significativas.

Essa materialidade digital não afasta o caráter reflexivo do portfólio; ao contrário, intensifica-o. Ela permite que o educando articule narrativas em múltiplos modos, crie sentidos estéticos, reinterprete sua trajetória e compreenda sua formação de maneira ampliada. Em termos freirianos, trata-se de aprender a fazer a leitura crítica do mundo também no ambiente digital, concebido não como espaço neutro, mas como campo político, cultural e epistemológico.

Assim, os portfólios digitais revelam-se dispositivos profundamente alinhados às metodologias ativas: cultivam autonomia, fortalecem a autoria, estimulam o protagonismo, favorecem a aprendizagem significativa e materializam a avaliação processual e formativa em uma linguagem coerente com os desafios contemporâneos da educação em saúde.

Diante da diversidade de formatos, linguagens e plataformas que caracterizam os portfólios digitais, torna-se necessário explicitar os critérios que orientam sua análise e avaliação no contexto das metodologias ativas. Mais do que o suporte ou a estética adotada, o que está em jogo é a qualidade reflexiva, a autoria e a coerência do percurso formativo registrado. É nesse sentido que a subseção seguinte apresenta os critérios de qualidade utilizados nas pesquisas-ação.

4.2. Critérios de qualidade da avaliação formativa: densidade, autoria, coerência e criticidade

A avaliação dos portfólios nas pesquisas-ação baseou-se em critérios consolidados em documentos de referência utilizados nos cursos da UFSC e em programas como o Sírio-Libanês e o PROADI-SUS. Os critérios priorizam autonomia, originalidade, metacognição e qualidade reflexiva, alinhados à perspectiva formativa e mediadora, conforme a Figura 7. Entre eles estão a tomada de decisão, entendida como a capacidade de selecionar, justificar e organizar os materiais que compõem o portfólio, a síntese, como habilidade de condensar ideias, destacar aprendizagens e articular conceitos centrais, a sistematização, relacionada à organização lógica e coerente do percurso formativo, conectando evidências, reflexões e fundamentos teóricos, a interlocução com a literatura, caracterizada pelo diálogo analítico com referenciais das MAEAs, avaliação formativa, educação em saúde e práticas reflexivas, a criatividade e originalidade, expressas em escolhas estéticas, narrativas e gráficas que revelam singularidade e autoria, e a reflexão crítica e metacognição, que envolve a capacidade de analisar a própria trajetória, reconhecer limites e projetar avanços.

Figura 7. Critérios de avaliação dos portfólios



Fonte: Autoras, 2026.

Esses critérios reforçam que o portfólio é, acima de tudo, um instrumento de avaliação e aprendizagem, que valoriza o percurso, as escolhas e o pensamento crítico-reflexivo do educando, sintetizado no Quadro 2.

Quadro 2. Síntese: marcadores de um bom portfólio reflexivo

Dimensões	Marcadores de qualidade
Autoria	Decisões claras sobre seleção, estilo, voz narrativa e escolhas estéticas.
Densidade teórica	Articulação com fundamentos das MAEAs, avaliação mediadora, reflexão crítica, teoria-prática.
Coerência processual	Organização lógica, clareza na trajetória, conexões entre atividades e reflexões.
criatividade e estética	Uso sensível de recursos gráficos ou digitais, identidade visual coerente e expressiva.
Metacognição	Reconhecimento de aprendizagens, desafios, pontos fortes, lacunas e projeções futuras.
Singularidade	Presença da pessoa por inteiro: sua história, contexto, práticas, afetos e ética do cuidado.

Fonte: Autoras, 2026.

A partir desses critérios, a seção 4.3 apresenta portfólios selecionados das pesquisas-ação, permitindo ao leitor visualizar como tais marcadores se expressam concretamente em produções reais dos educandos.

4.3. Portfólios selecionados: evidências empíricas das pesquisas-ação

A materialidade do portfólio, seja em formato analógico ou digital, não é um mero detalhe técnico, mas expressão de escolhas pedagógicas, estéticas e epistemológicas que dialogam diretamente com os princípios das metodologias ativas. Cada formato convoca experiências distintas de autoria, seleção, organização, criação e reflexão, mobilizando capacidades cognitivas, socioemocionais e digitais que integram o ecossistema das MAEAs.

Nas pesquisas-ação desenvolvidas entre 2018 e 2025, observou-se que a diversidade de materialidades produzidas pelos educandos ampliou significativamente a potência dos portfólios, permitindo que cada

comunidade de aprendizagem expressasse sua singularidade, seus modos de pensar, sentir e re(criar) os percursos formativos. Nesta coletânea, compartilhamos quatro portfólios produzidos ao longo do projeto (Volume 1: capítulos 7; 12; 13 e 14), todos marcados por criatividade, autenticidade e profundidade reflexiva.

Contudo, entre esse verdadeiro mar de produções singulares, a escolha de apenas dois para análise detalhada mostrou-se um gesto desafiador. Portanto, apresentam-se aqui dois exemplos selecionados por sua sensibilidade estética e ineditismo: um portfólio analógico e um portfólio híbrido, que combina recursos digitais e analógicos, acompanhados da devolutiva formativa que orientou a avaliação de cada um deles.

O portfólio analógico em tecido, criado pela educanda EY (2019) e apresentado na Figura 8, parecia uma colcha de retalhos da própria trajetória formativa, na qual cada pedaço de pano, com suas cores, estampas e texturas, carregava um significado íntimo, como se a aprendizagem pudesse ser costurada singularmente com fios de memória e afeto. Na trama delicada das costuras, revelava-se uma narrativa viva, e os bolsões cuidadosamente alinhavados não eram apenas compartimentos, mas moradas de sentidos, onde repousavam textos, reflexões, inquietações e descobertas produzidas ao longo do curso e das MAEAs. Havia, ainda, um gesto profundamente generoso, pois, em um dos bolsos, a educanda deixou pequenas mensagens aos futuros estudantes, promessas de reinvenção, coragem e mudança, como se o tecido pudesse transportar o sopro transformador de sua própria experiência para quem viesse depois. Assim, esse portfólio feito à mão tornou-se mais que registro, tornou-se pele, abrigo e testemunho, expressão sensível de que aprender é também costurar-se. A devolutiva formativa que orientou o processo avaliativo desse portfólio encontra-se apresentada no Apêndice 1.

Figura 8. Portfólio analógico em tecido criado pela educanda EY, UFSC, 2019.



Fonte: Educanda EY, UFSC, 2019.

O portfólio híbrido (digital e analógico), produzido pela Comunidade Crisálidas (Figura 9), emerge como uma materialidade multimodal que articula registros sensíveis, narrativas biográficas, fragmentos visuais, música, fotografias, trechos literários e elementos artesanais em um único dispositivo. Nesse formato, a dimensão digital amplia a expressividade, ao incorporar movimento, som, imagens e sequências narrativas, enquanto o componente analógico preserva o gesto íntimo da autoria, da presença e da curadoria manual. O resultado é uma tessitura estética que traduz a metamorfose educativa vivida pelo grupo: um processo em que as educandas combinaram tecnologias, afetos e reflexão crítica para produzir uma obra que não apenas documenta o percurso, mas também o reinventa, projetando a aprendizagem como travessia, transformação e criação coletiva.

Figura 9. Portfólio híbrido (digital e analógico) e devolutiva formativa

Portfólio analógico e devolutiva formativa

1.Portfólio Híbrido



2.Devolutiva Formativa



Portfólio Híbrido
Disponível em:
https://www.dropbox.com/scl/fi/lvxwdmd1215e3ljcxatg7/Portf-lio_Cris-lidas_CursoMAEAs2024.mp4?rlkey=32fpoeqexco2s2oei6u1q3kq7&dl=0

Devolutiva Formativa
Disponível em:
https://www.dropbox.com/scl/fi/zwdu2ewa9rckillwut7te/Devolutiva_Formal_Porf-lio_Cris-lidas2024.pdf?rlkey=ni3i5kirvgxtpbdlf21lotpww&dl=0

Fonte: Autoras, 2026.

As devolutivas formativas dos portfólios configuraram-se como dispositivos pedagógicos centrais para a consolidação da aprendizagem ativa ao longo do curso. Elaboradas a partir de referenciais construtivistas e dialógicos, essas devolutivas não se limitaram à validação dos produtos finais, mas incidiram sobre processos, escolhas pedagógicas, modos de participação e deslocamentos formativos produzidos pelas educandas, tornando visíveis dimensões cognitivas, socioemocionais e colaborativas mobilizadas no percurso.

Nos portfólios individuais, as devolutivas enfatizaram a implicação subjetiva, a autoria e a capacidade reflexiva, reconhecendo posturas

investigativas, engajamento ético nos pactos de convivência e a integração consistente entre experiências vividas, fundamentos teóricos e atividades multimodais propostas pelas MAEAs. Ao valorizar tais aspectos, a avaliação formativa operou como incentivo à autonomia, à continuidade do desenvolvimento reflexivo e ao reconhecimento de competências associadas à mediação e à facilitação da aprendizagem.

Já nos portfólios coletivos, as devolutivas destacaram a potência da aprendizagem colaborativa, evidenciando processos de coautoria, protagonismo compartilhado e construção coletiva de sentidos. Foram particularmente valorizadas a coesão interna dos grupos, a capacidade de síntese e sistematização, a interlocução qualificada com a literatura e a originalidade na articulação entre diferentes linguagens e tecnologias. Eventuais apontamentos de aprimoramento concentraram-se no fortalecimento do fechamento reflexivo, reforçando o caráter processual e não punitivo da avaliação.

Ao longo do curso, o uso intencional de portfólios individuais e coletivos permitiu ampliar os modos de expressão, reflexão e análise crítica, sem hierarquizar formatos. As devolutivas evidenciam que essas modalidades são complementares: enquanto o portfólio individual favorece a metacognição e a leitura da própria trajetória formativa, o portfólio coletivo potencializa o diálogo, a escuta e a produção compartilhada do conhecimento. Dessa forma, a avaliação formativa reafirma a aprendizagem como um processo simultaneamente singular e coletivo, no qual autoria, ética e colaboração se constituem como dimensões indissociáveis.

4.4. Modelos analógicos

Os portfólios analógicos, produzidos em suportes físicos como cadernos, pastas, folhas soltas, mapas conceituais e registros gráficos, constituem uma materialidade pedagógica que se ancora na dimensão

artesanal do aprender. Diferentemente dos formatos digitais, que privilegiam interface, multimodalidade e hipertexto, o portfólio analógico convoca uma relação corpórea com o processo formativo, pois o estudante pensa com as mãos, percorre o papel e constrói ritmo, pausa e textura na escrita, elementos que reforçam uma experiência de atenção plena e de envolvimento sensível com o próprio percurso. Essa dimensão sensorial, corporal e manual da escrita, que se aproxima das práticas de educação somática e das pedagogias do corpo presentes em sua trajetória docente, faz do portfólio analógico um dispositivo singular de autorreflexão.

Nas pesquisas-ação conduzidas no PPGSC/UFSC, o modelo mais recorrente de portfólio analógico assumiu a forma de portfólio-caderno ou portfólio-pasta-arquivo. No primeiro caso, os educandos utilizavam cadernos, frequentemente artísticos ou personalizados, como exemplificado no Capítulo 13, Volume I desta obra; no segundo, pastas-arquivo físicas, organizadas de modo flexível, para registrar narrativas reflexivas, sínteses de leituras, anotações de campo, colagens temáticas, esquemas visuais e mapas da própria aprendizagem.

Ao longo desses registros, evidenciava-se o caráter orgânico e processual da aprendizagem: rabiscos, marcações provisórias, correções manuais e produções visuais espontâneas que, longe de constituírem imperfeições, configuravam vestígios vivos do percurso formativo. Essa materialidade expressiva do portfólio dialoga com o que Hoffmann compreende como processos interpretativos da avaliação formativa, nos quais o registro acompanha, ilumina e dá forma ao pensar. Nessa perspectiva, o portfólio analógico, seja em caderno ou pasta-arquivo, funciona como extensão da subjetividade do educando, permitindo que a reflexão se construa não apenas pela linguagem verbal, mas também pela visualidade, pelo gesto e pela composição gráfica (Figura 10).

Outra forma expressiva do portfólio analógico observada nas pesquisas-ação foi a organização em pastas temáticas. Nesse formato, educandos criavam divisórias, categorias e seções que agrupavam experiências práticas, mapas

conceituais, fotografias de dinâmicas, esquemas sobre atividades em grupo e sínteses avaliativas produzidas ao longo das unidades curriculares. Essa organização temática se articula diretamente à concepção de portfólio como “documentação evolutiva da aprendizagem”, destacada por Araujo *et al.* (2024), que enfatiza que o portfólio permite “esplandecer todo o processo evolutivo do aluno”, justamente porque arquiva, registra e torna visíveis as produções acadêmicas ao longo do tempo (Figura 10).

Figuras 10. Portfólio-Pasta-Arquivo



Disponível em:

https://www.dropbox.com/scl/fi/52xt3m2t5li5cla0ith5k/Video-Portf-lios_Pastas.mp4?rlkey=uxq5l39ljttmpygd2atg8b5p0&st=oufxztb6&dl=0

Fonte: Autoras, 2026.

A literatura reforça esse caráter documental. Araujo *et al.* (2024) lembram que a função histórica do portfólio é permitir que o estudante acompanhe sua própria evolução, registrando tanto os produtos quanto os processos, algo que se observa de modo muito vívido nos formatos analógicos. O estudo de Veiga e Eberhardt (2014), citado pelas autoras, evidencia que esses registros artesanais, feitos por meio de desenhos, cartazes, esquemas e colagens, permitem uma leitura refinada da progressão da aprendizagem e revelam mudanças na compreensão, na criatividade e na capacidade analítica dos estudantes ao longo do curso.

Apesar de suas potências, o portfólio analógico também exige planejamento cuidadoso e tomada de decisões pedagógicas, tanto por parte do educador quanto do estudante. Araujo *et al.* (2024) identificam desafios como o tempo necessário para a produção manual, a organização física do material, o armazenamento dos registros e a dificuldade que alguns alunos apresentam na expressão escrita, aspecto também observado nas pesquisas-ação com educandos da saúde.

Ainda assim, seus benefícios pedagógicos são amplos. O trabalho artesanal fortalece o vínculo com o processo, mobiliza sensibilidade estética e criatividade, ativa memórias corporais e visuais e favorece a lentidão reflexiva, um contraponto importante à aceleração das linguagens digitais. Além disso, os portfólios analógicos dialogam diretamente com diversos pilares das MAEAs, especialmente os da Reflexão crítica, da autoria, do conhecimento prévio e da comunidade de aprendizagem, pois convidam o educando a narrar sua singularidade, situar-se no mundo, conectar teoria e prática e dar forma aos sentidos que atribui à própria formação.

5. Vozes, narrativas e experiências dos educandos

As experiências formativas produzidas ao longo dos cursos de MAEAs nas pesquisas-ação revelam que o portfólio, seja analógico, digital ou híbrido, é mais que um produto final, pois se configura como um dispositivo narrativo capaz de evidenciar deslocamentos identitários, afetivos, éticos e cognitivos. Ao analisar as 15 perguntas abertas respondidas por participantes das turmas de 2024, emergem vozes que confirmam e ampliam a força performativa dos portfólios apresentados neste capítulo. Assim como os retalhos costurados da Educanda EY e a tessitura multimodal da Comunidade Crisálidas, as narrativas dos estudantes expressam travessias marcadas por mudança de olhar, fortalecimento da autoria, emergência do coletivo e reconfiguração das práticas de cuidado e ensino.

5.1. O portfólio como espaço de subjetividade, afeto e sentido: acolhimento, pertencimento e expressão de singularidades

Os educandos relatam que o curso os convocou a revisitar suas trajetórias e a produzir leituras sensíveis de si. Esse movimento aparece no sentimento de pertencimento, na construção de vínculos e no reconhecimento das próprias vulnerabilidades e potências. Um dos relatos sintetiza a potência desse processo: “Demorou um pouco, mas consegui me sentir parte deste grupo, e não mais uma estranha dentro dele. [...] Saio do curso mais fortalecida, acolhida e cheia de novos conhecimentos e sensações.” Outro educando revela a dimensão transformadora do cuidado recebido: “Me sentir escutada e apreciada pelos facilitadores e colegas me fez perceber que eu também posso falar sem ser julgada”.

Essas experiências ecoam diretamente as materialidades apresentadas nos portfólios: assim como a colcha de retalhos da EY carregava texturas de memória e afeto, e o portfólio híbrido das Crisálidas costurava trajetórias plurais, as narrativas dos educandos demonstram que a aprendizagem se dá onde há espaço para voz, escuta e presença. Os portfólios tornam-se, assim, moradas de subjetividades: dispositivos de enunciação sensível que conectam a teoria das MAEAs com a prática situada de cada sujeito.

5.2. Vozes e trechos de portfólios, devolutivas, questionários e cartas

Ao examinar transversalmente as respostas das turmas, os portfólios produzidos e as cartas recebidas, emergem elementos comuns que dialogam diretamente com as materialidades apresentadas no capítulo: deslocamentos identitários, autoria como gesto ético-estético e a força formativa do coletivo. Esses elementos ganham ainda mais densidade quando articulados às

narrativas de educandos de diferentes contextos, desde docentes, profissionais de saúde, preceptores, pós-graduandos e profissionais experientes da saúde.

a) A aprendizagem como deslocamento identitário

A transformação identitária aparece como um traço recorrente nas vozes dos educandos. Para muitos, o curso operou uma inflexão no modo de compreender o ensino, a relação com o outro e a própria posição como profissional da saúde e da educação. A narrativa de uma educanda ilustra com força esse movimento de deslocamento interno ao descrever que entrou no curso esperando técnicas para lidar com “turmas grandes no curso de Medicina”, mas encontrou algo muito mais amplo: “Para minha surpresa, o curso não se limitou a apresentar técnicas de ensino, mas também promoveu uma abordagem de autoconhecimento, respeito ao próximo, compreensão das diversas formas de aprendizado e o exercício da amorosidade.

Essa percepção ecoa outras falas presentes nas avaliações escritas, que também revelam revisões profundas na identidade docente: “O curso contribuiu de maneira significativa, pois ampliou minha visão acerca do que é ser educador. Aprendi que a comunicação é uma postura ética. Hoje tento ouvir antes de reagir”.

A experiência formativa narrada na carta recebida pela professora-facilitadora reforça essa centralidade da amorosidade e do caráter dialógico enquanto eixo estruturante da aprendizagem: “O Curso tem muita similaridade com a Educação Popular proposta por Paulo Freire. É centrado em encontros dialógicos, repleto de amorosidade e interesse pelo cotidiano do educando”.

Esse conjunto de vozes demonstra que a aprendizagem vivenciada no curso ultrapassou a dimensão técnica. Operou-se uma revisão do olhar sobre si, sobre o outro e sobre o próprio ato de ensinar, movimento também presente nos portfólios, especialmente no híbrido das Crisálidas, no qual metamorfoses

internas são performadas em imagens, sons e narrativas audiovisuais, constituindo verdadeira corporificação da aprendizagem significativa.

b) A autoria como gesto ético-estético

O gesto de criar, seja um portfólio, uma dramatização, um podcast ou uma carta de acolhimento, aparece nas vozes dos educandos como uma experiência profundamente ética e estética. Ao narrar seu próprio processo, os participantes revisitam vivências, reorganizam sentidos e assumem protagonismo autoral. As falas coletadas nos portfólios e avaliações reforçam essa potência criadora: “Vivenciar na prática a aplicação das MAEAs me deixa mais confiante para usá-las. Ver meu próprio processo me ajudou a acreditar em mim”.

Essa autoria, no entanto, transcende o âmbito da atividade prática: ela emerge como forma de existir no processo formativo. Nas cartas recebidas, essa dimensão torna-se ainda mais evidente. Na carta, uma educanda-professora escreve: “Estou saindo diferente, mais forte e com mais coragem para desenvolver atividades no meu serviço. Os encontros mexeram comigo. Obrigada pelo acolhimento, pela escuta, pela empatia. Suas práticas me inspiraram profundamente”.

Essas manifestações evidenciam que a autoria não se limita à elaboração do portfólio, mas atravessa toda a experiência do curso. Ela é estética, porque convoca imaginação, sensibilidade e criação, e é ética, porque implica responsabilidade consigo, com o outro e com a comunidade de aprendizagem. Tal como o portfólio analógico costurado à mão ou a composição audiovisual das Crisálidas, as cartas, os relatos e as produções multimodais dos educandos constituem materialidades formativas, testemunhos vivos de uma autoria que se descobre, se afirma e se expande.

c) O coletivo como força formativa

As narrativas estudantis mostram que o coletivo não foi apenas um espaço de convivência, mas uma verdadeira matriz de aprendizagem. A Educanda Médica sintetiza essa dimensão ao reconhecer a “pluralidade de formas de aprender” e a potência da “construção coletiva do conhecimento”, indicando que a sala de aula, quando dialógica e horizontal, transforma-se em espaço de criação partilhada. Essa força aparece reiteradamente nas avaliações, como na fala breve e incisiva de uma educanda: “Aprendi a confiar mais no grupo. O resultado coletivo é sempre mais rico”.

O papel das rodas de conversa é destacado pelos educandos, como momentos de articulação entre singularidades e sentidos coletivos: “As rodas de conversa eram conduzidas para dar o protagonismo ao educando, havendo uma mediação precisa, que amarrava as colocações do grupo e o tema debatido.” O coletivo aparece ainda como afeto compartilhado, como gesto de pertença que sustenta e atravessa o processo formativo: “Vou levar comigo não só o conteúdo, mas o vínculo que criamos. Me senti parte, acolhida”.

Essas falas dialogam diretamente com o portfólio da Comunidade Crisálidas, cuja força reside justamente na tecedura de múltiplas vozes, experiências e gestos. No portfólio híbrido, o coletivo não é apenas mostrado, ele é performado de modo sensível, crítico e vivo. Cada educanda compõe fragmentos do todo, e o resultado é uma obra que ultrapassa a soma das partes, expressando a potência formativa da interdependência.

Portanto, o reconhecimento do coletivo como força transformadora transcende os relatos individuais: ele se corporifica em práticas, materialidades, vínculos e narrativas que reafirmam que aprender em comunidade é, também, ser transformado por ela.

5.3. Transformações percebidas: autonomia, criticidade e autoria

Os três eixos centrais das MAEAs emergem fortemente nas respostas das turmas avaliadas:

- *Autonomia*: os educandos relatam maior segurança para atuar como facilitadores e preceptores: “Já estou aplicando algumas estratégias no meu trabalho com mais confiança”. “O curso me ajudou a planejar aulas mais interativas e com mais intencionalidade”.
- *Criticidade*: a aprendizagem crítica aparece tanto na reformulação das práticas avaliativas quanto na ampliação da escuta e das relações de trabalho: “A avaliação formativa fez muito mais sentido. Consegui pensar em outras formas mais humanizadas.” “Aprendi a primeiro escutar o que o outro já sabe antes de dar respostas prontas”.
- *Autoria*: a produção de portfólios reforçou a autoconfiança criativa, como mostram as falas: “Nunca imaginei que produziríamos um podcast. Foi desafiador e aprendi muito.” Me senti acolhida e provocada ao mesmo tempo. Descobri que posso criar mais do que imaginava”.

Esses elementos revelam que o curso não apenas promoveu compreensão teórica das MAEAs, mas produziu deslocamentos estruturais na identidade dos educandos, ampliando repertórios, modos de ser e modos de aprender. Desta forma, a leitura transversal das vozes dos educandos confirma que:

- *O portfólio é um território de subjetividade e afeto*, em que singularidades ganham espaço e reconhecimento.
- *As narrativas revelam deslocamentos identitários e transformação pessoal*, evidenciando que aprender é, também, mover-se no mundo.
- *A experiência coletiva produz pertencimento e autoria compartilhada*, fortalecendo vínculos e ampliando repertórios.
- *As MAEAs operam transformação ética, comunicacional, relacional*

e cognitiva, consolidando uma formação integral e emancipatória.

- *Os portfólios apresentados no capítulo corporificam essas aprendizagens, tornando visíveis, e sensíveis, os percursos formativos.*

As vozes, portfólios e narrativas apresentados revelam que aprender, na perspectiva das MAEAs, é sempre mais do que dominar técnicas ou aplicar metodologias: é um movimento existencial. Nos deslocamentos identitários, os educandos aprendem a olhar-se e a olhar o outro com maior profundidade; nas práticas de autoria, descobrem que criar é também responsabilizar-se pelo mundo que produzem; no coletivo, entendem que conhecimento é trama, é bordado de presenças; e na criticidade, percebem que transformar práticas implica transformar-se continuamente.

A confluência desses quatro eixos, identidade, autoria, coletivo e criticidade, produz uma ética formativa que não cabe em manuais, pois nasce da experiência vivida, da presença encarnada e da coragem de reinventar-se. Nos retalhos costurados, nas imagens do vídeo, nas palavras das cartas e nas vozes que ecoam pelas avaliações, o que emerge é uma pedagogia que pulsa, uma aprendizagem que se faz corpo, gesto, vínculo e pensamento.

Logo, o que os educandos nos entregam não são apenas evidências avaliativas, mas testemunhos sensíveis de que a formação em saúde pode ser caminho de encantamento, rigor e humanidade. Os portfólios e as narrativas aqui entrelaçados anunciam uma educação que se compromete com a vida e que, por isso mesmo, exige presença, escuta, crítica e criação.

6. Considerações finais

As análises apresentadas neste capítulo demonstram que os portfólios, em suas múltiplas materialidades, analógicas, digitais e híbridas, constituem dispositivos formativos capazes de revelar trajetórias, deslocamentos e modos de aprender que escapam às lógicas avaliativas tradicionais. Em seu caráter

narrativo e processual, eles evidenciam transformações identitárias, fortalecem a autoria, mobilizam a aprendizagem crítica e fazem emergir o coletivo como lugar de pertencimento e criação compartilhada.

A experiência com as MAEAs reafirma que o portfólio não é um produto, mas um percurso: espaço de reflexão, diálogo, afeto, ética e estética. Nele, pensamento e experiência se entrelaçam, produzindo consciência e autonomia; nele, o estudante age e se reconhece como sujeito da própria formação. O percurso, no entanto, não está isento de desafios. Resistências iniciais, inseguranças diante da escrita reflexiva, receios quanto à exposição do eu, limites de tempo e o volume de devolutivas docentes revelam que a avaliação formativa exige presença, sensibilidade ética e mediação cuidadosa. Tais tensões, contudo, longe de fragilizarem o processo, ampliam seu potencial emancipatório quando enfrentadas de forma dialógica e acolhedora.

As implicações para o ensino superior e para a formação em saúde são significativas. Os portfólios convocam uma mudança de paradigma: da avaliação classificatória para o acompanhamento sensível; da lógica transmissiva para a coautoria; da fragmentação para a integralidade; da neutralidade para a responsabilidade ética. Reafirmamos, assim, a necessidade de currículos que reconheçam sujeitos em suas singularidades, suas histórias e suas práticas de cuidado.

Conclui-se, portanto, que integrar portfólios às MAEAs é assumir um compromisso com uma docência ética, dialógica e transformadora. Uma docência que aposta no encontro, na escuta e na potência criadora dos educandos. Que este capítulo inspire práticas avaliativas mais humanas, críticas e emancipadoras, que convidem cada estudante a narrar sua própria travessia e a transformar, consigo, os mundos da educação e da saúde.

Referências

- ALMEIDA, P. de. Tecnologias digitais em sala de aula: o professor e a reconfiguração do processo educativo. *Invep*, v. 8, n. 1, p. 4–21, 2018.
- ARAÚJO, C. S.; MILLI, C. G. P.; MEDEIROS, J. M.; FERREIRA, P. A.; SOUZA, R. R. Características e desafios no uso do portfólio. *Revista Amor Mundi*, Santo Ângelo, v. 5, n. 3, p. 43–48, 2024.
- AUSUBEL, D. P. **Educational psychology**: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- BRUNER, J. S. **The culture of education**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
- CAMARGO, A. L. C. Mudanças na avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da progressão continuada: questões teórico-práticas. In: BICUDO, M. A.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (org.). **Formação do educador**: avaliação institucional, ensino e aprendizagem. São Paulo: UNESP, 1999. v. 4.
- CONFÚCIO. **Analectos de Confúcio (Lún Yǔ)**. [S.l.]: [s.n.], s.d.
- COTTA, R. M. M.; COSTA, G. D. da; MENDONÇA, E. T. de. Portfólios crítico-reflexivos: uma proposta pedagógica centrada nas competências cognitivas e metacognitivas. *Interface (Botucatu)*, v. 19, n. 54, p. 573–588, 2015.
- DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Macmillan, 1938.
- ELBOW, P.; BELANOFF, P. Reflections on an explosion: portfolios in the 90s and beyond. In: YANCEY, K.; WEISER, I. (eds.). **Situating portfolios**: four perspectives. Logan: Utah State University Press, 1997. p. 21–33.
- FARRELL, O. Failure to launch: the unfulfilled promise of e-portfolios in Irish higher education. *DBS Business Review*, v. 2, p. 154–163, 2018.
- FARRELL, O. From portafoglio to eportfolio: the evolution of portfolio in higher education. *Journal of Interactive Media in Education*, v. 2020, n. 1, p. 19, 2020.
- FERRARINI, R.; SAHEB, D.; TORRES, P. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 16, n. 43, p. 238–257, 2019.
- FERRARINI, R. M. O.; BEHRENS, M. A.; TORRES, P. L. **Metodologias ativas e tecnologias digitais na educação**. Curitiba: Editora Origem, 2022.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, A. P. *et al.* Avaliação no ensino médico: o papel do portfólio nos currículos baseados em metodologias ativas. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 34, n. 3, p. 390–396, 2010.

- HABERMAS, J. Teoria do agir comunicativo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- HEENEMAN, S.; DRIESSEN, E. The use of a portfolio in postgraduate medical education. **GMS Journal for Medical Education**, v. 34, n. 5, Doc57, 2017.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. Ideias, São Paulo, n. 22, p. 51–59, 1994.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Elefante, 2017.
- HOOKS, b. **Teaching to Transgress**: Education as the Practice of Freedom. New York: Routledge, 1994.
- JUBINI, G. M. **Tecnologias e técnicas no ensino e na aprendizagem de matemática**: um estudo de caso com portfólio. 2024. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.
- KENNY, N. *et al.* Exploring the potential of educational developer portfolios. **Journal of Educational Development**, v. 36, n. 1, p. 61–75, 2017.
- KNOWLES, M. S. **The adult learner**: a neglected species. Houston: Gulf Publishing Company, 1980.
- LIMA, J. V. de S.; SILVA, S. M. da; SILVA, J. R. T. da; PEREIRA, A. M. S. Avaliação formativa e mediadora com base nas contribuições de Jussara Hoffmann. In: SEMANDA UNIVERSITÁRIA DO CAMPUS MATA NORTE – UPE, 16., 2023, Pernambuco. **Anais da XVI Semana Universitária do Campus Mata Norte** – Universidade de Pernambuco. Pernambuco: UPE, 2023.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- MARIN, E. A critical look at the portfolio as a tool for reflective learning. **Revista de Pedagogie**, v. 68, n. 1, p. 157–171, 2020.
- MARIN, M. J. S. *et al.* Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 13–20, mar. 2010.
- MARIN, M. J. S.; MORENO, T. B.; MORAVCIK, M. Y.; HIGA, E. de F. R.; DRUZIAN, S.; FRANCISCHETTI, I.; ILIAS, M. O Uso do Portfólio Reflexivo no Curso de Medicina: Percepção dos Estudantes. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 2, p. 191–198, 2010.
- MOLLAHADI, M. *et al.* The portfolio as a tool for mentoring in nursing students. **Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research**, v. 23, n. 4, p. 241–247, 2018.

- MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- NICHOLSON, M. The purpose of portfolio. **English in Aotearoa**, n. 91, p. 11-13, 2017.
- OXFORD ENGLISH DICTIONARY. Oxford: Oxford University Press, 2006. Disponível em: <https://www.oed.com/>. Acesso em: 20 dez. 2025.
- PERRENOUD, P. **A formação dos professores no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PHELPS, A.; LAPORTE, M.; MAHOOD, A. Portfolio assessment in high school chemistry: one teacher's guidelines. **Journal of Chemical Education**, v. 74, n. 5, p. 528-531, 1997.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SILVA, E. N. *et al.* Autonomia e avaliação formativa: Paulo Freire e a construção de processos avaliativos dialógicos. **Revista Aracê**, v. 7, n. 7, p. 38279-38291, 2025.
- SILVEIRA, N. da. **Imagens do inconsciente**. Rio de Janeiro: Alhambra, 1981.
- VEIGA, M. A.; EBERHARDT, C. Utilização de Portfólio em sala de aula. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 7., 2014, Vitória, ES. **Anais...** Vitória, ES, 10-16 ago. 2014. p. 1-12.
- VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

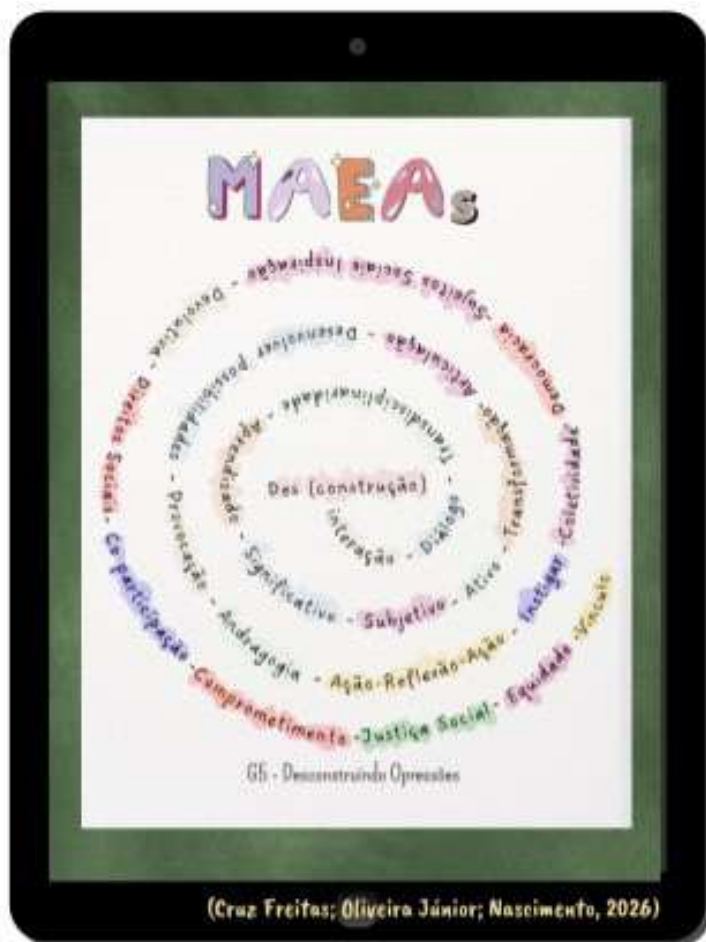
Apêndice 1

Avaliação (devolutiva) para educanda EY (2019) referente ao seu Portfólio-Tecido

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva
Processos Educativos em Saúde - Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem

Formato de Avaliação de Desempenho FORMATIVA do Participante da Disciplina

Nome do Participante: <i>Educanda Ey</i>	
Município: Florianópolis/SC () Estudante PPGSC (x) Outros Programas e Instituições	
Facilitador (a) de Aprendizagem: Lilliane Parreira Tannús Gontijo Data: 11/novembro/19	
1. Como têm sido a construção de capacidades do (a) educando nas atividades presenciais, preparatórias e substitutivas? Justifique. <i>Querida Educanda Ey,</i> Considerando nosso pouco tempo de convívio e com base na minha percepção (de mediadora-facilitadora de aprendizagem), bem como meus registros para coleta de informações, sobre seu desempenho na disciplina, referente aos aspectos cognitivos, habilidades, capacidades colaborativas, afetivas e atitudinais destaco, alguns aspectos que me chamam a atenção: é participativa, investigativa, crítica, reflexiva, sensível e compartilha com facilidade e de forma contributiva para o enriquecimento dos debates. Sobre seu Vídeo de 1-2' - Aprendizagem Significativa: narra a trajetória de Flávia Leite, educadora e fotógrafa, em São José, atuou no combate à violência contra crianças e adolescentes e é nome de escola nessa mesma cidade. Resgata seus ensinamentos em capacitações com educadores na compreensão de aprendizagem significativa (sintetiza em: ideia na cabeça, despertar sentimento no coração e concretizar com algo nas mãos). Resume em três palavras: cognição, afeto e concretização. Adorei sua criatividade, formato do vídeo, associação da tarefa elaboração de um vídeo com uma experiência pertinente vivida e a finalização e a coparticipação de sua filha - Alissa Lisboa da Silva. "Diversificar, ansiosa e acomodada" foram palavras que resumiu suas expectativas e sentimentos, respectivamente, no primeiro dia do curso. Vejo você em sala de aula com um movimento que se exterioriza em seus depoimentos, postura e reflexões, opostas a acomodação. Um pouco ansiosa, talvez. Nessa perspectiva, pretendemos, estar contribuindo com seu desenvolvimento e compreensão das MAEA e, por conseguinte, proporcionar-lhe vivências em estratégias pedagógicas diversificadas, transformadoras, comunicativas, criativas, inclusivas, significativas e com certeza contemporâneas.	
2. Como tem sido o cumprimento dos pactos de trabalho? Justifique. Muito Bom! Comprometido com a comunidade de aprendizagem e com os pactos de convivência acordados. Realiza com envolvimento as atividades presenciais e preparatórias.	
3. Recomendações e/ou sugestões individualizadas ao estudante (pós-graduando): Continuar mantendo suas características supracitadas, todas com excelente potencial para o "facilitador de aprendizagem", isto é, o mediador da linha de pensamento construtivista.	
4. Conceito: (X) Satisfatório. Demonstra Aprendizagem/Envolvimento/Deslocamento () Precisa Melhorar	
5. Comentários do (a) estudante: (utilizar o verso dessa folha se necessário)	
6. Comentários do Grupo: Não se aplica nessa 1ª avaliação.	
Assinatura do (a) Facilitador (a)	Assinatura do (a) Estudante



Fonte: UFSC (2024).

"Pontes de Palavras"

Palavras que acolhem, incluem e respeitam
 Palavras que comunicam, compartilham e potencializam
 Palavras coparticipativas, comprometidas e horizontais
 Palavras transdisciplinares, coletivas e de enfrentamento
 Palavras provocativas, crítico-reflexivas e instigantes
 Palavras antirracistas, antipacifistas e antihomofóbicas
 Palavras, corpos, ações, des (construções)
 Palavras, criatividade, lúdico e estímulo
 Palavras, emoções, sentimentos e percepções
 Escuta, observação, protagonismo e pertencimento
 Horizontalidade, ensino-aprendizado e liberdade
 Que educação suas palavras constroem?

[CA Desconstruindo Opressões, 2026]

CRUZ FREITAS, B.; OLIVEIRA JÚNIOR, J. B. DE; NASCIMENTO, S. M. DE. Desconstruindo opressões com metodologias ativas: postura antirracista, antixenista, antilgbtphóbica e antipacifista. In: GONTIJO, L. R. T. et al. (org.). **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na saúde: saberes, práticas, técnicas e tecnologias**. volume I – conceitos, pilares e práticas formativas. Porto Alegre: Editora Rede Unida, 2026.

Capítulo 12

Desconstruindo opressões com metodologias ativas: postura antirracista, antissexista, anti-lgbtfóbica e anticapacitista

Bia Cruz Freitas⁶¹

João Batista de Oliveira Junior²

Suliane Motta do Nascimento³

Este capítulo apresenta uma experiência formativa experienciada no âmbito da disciplina Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEAs), ofertada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no primeiro semestre de 2024. Nesse contexto, de maneira inicialmente aleatória, nos encontramos em uma Comunidade de Aprendizagem (CA) e dialogando sobre o que nos aproximava, reconhecemos afinidades ético-políticas e nos constituímos como coletivo *Desconstruindo Opressões*.

Nos ancoramos metodologicamente nas MAEAs, e seus referenciais construtivistas, que colocam as e os estudantes ao centro do processo formativo, estimulando uma formação com competências socioemocionais,

61 Mestra em Saúde Mental e Atenção Psicossocial. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Serviço Social na UFSC: bolsista FAPESC (edital 62/2024), conselheira do Conselho Regional de Santa Catarina 12ª região. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6954-7882>. E-mail: cruzbia@gmail.com

² Doutor em Saúde Coletiva. Professor do curso de graduação em Saúde Coletiva na Universidade Federal do Paraná. Vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4232-8165>. E-mail: jj.educauel@gmail.com

³ Mestra em Epidemiologia. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva na UFSC. Professora da Faculdade de Medicina da Universidade do Sul de Santa Catarina. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4754-9015>. E-mail: sulianemotta@gmail.com

que estimulem uma formação dotada de habilidades, atitudes e conhecimentos a partir da valorização do protagonismo, autonomia e reflexão crítica. O percurso formativo foi vivenciado por meio de rodas de conversa, debates, produções coletivas e de modo inovador, pela criação de portfólios digitais em mídias sociais, utilizados como dispositivos pedagógicos e de sensibilização, capazes de articular teoria e prática e de ampliar o alcance das discussões para além da sala de aula.

Assim, mais do que um relato de experiência da produção de um portfólio como produto avaliativo da disciplina, este capítulo busca compartilhar um movimento coletivo de (des)construção, em que a aprendizagem se entrelaçou às trajetórias de vida, às lutas sociais e às resistências que atravessam a universidade e a sociedade brasileira.

1. Comunidade de aprendizagem como espaço ético-político para uma educação transformadora

Vivemos em uma realidade marcada por disputas sociais, tensões políticas e permanência de opressões estruturais. O racismo, o machismo, a LGBTfobia, o capacitismo e a colonialidade seguem atravessando as relações sociais, educacionais e institucionais, sustentando desigualdades históricas e aprofundando a exclusão de grupos já vulnerados. Diante desse cenário, torna-se urgente construir práticas educativas que rompam com a neutralidade e se afirmem como parte das lutas sociais por equidade e justiça social.

A educação, como destaca Freire (1987), só se efetiva quando tem sentido para quem aprende. O conhecimento precisa emergir do diálogo e da construção coletiva, permitindo que saberes e experiências se entrelaçam em um movimento contínuo de problematização e transformação. Esse movimento, no entanto, só é possível quando reconhecemos que vivemos

em uma sociedade atravessada por profundas desigualdades sociais, que impactam distintamente diferentes grupos. Mulheres, pessoas negras, populações indígenas, pessoas LGBTQIAPN+ e pessoas com deficiência são frequentemente colocadas em condições de marginalização e exclusão, o que evidencia que o ato de educar não pode ser neutro nem descolado dessas realidades. Educar, portanto, significa considerar as histórias, os contextos e as vulnerações desses grupos, criando condições para que a escola e a universidade se tornem espaços de reconhecimento e pertencimento que permitam transformação social.

Nesse horizonte, as MAEAs assumem centralidade. Fundamentadas no Construtivismo (Matui, 1995) e nas pedagogias freirianas (Freire, 1987) e histórico-crítica (Saviani, 2019), as MAEAs podem ser compreendidas como um conjunto de práticas pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo formativo. Não se restringem a técnicas didáticas, mas configuram ferramentas ético-políticas capazes de ressignificar a educação e contribuir para uma formação emancipatória.

Nossa CA expressa a aposta em uma educação comprometida com os Direitos Humanos e com uma postura ativa: antirracista, antissexista, anti-LGBTfóbica e anticapacitista. A própria escolha do nome reflete o compromisso ético-político de questionar as estruturas que limitam o acesso ao conhecimento e a construção de um ensino inclusivo, crítico e transformador.

Desde o primeiro encontro, percebemos que nossas diferentes trajetórias acadêmicas, profissionais e de vida se entrelaçam em torno de um propósito comum, promover práticas educativas voltadas à diversidade, à justiça social e à equidade. O desafio inicial proposto pela professora facilitadora, dialogar sobre o que tínhamos em comum, foi decisivo para definirmos nossa identidade coletiva e consolidarmos a CA como espaço de diálogo e ação.

Nosso grupo se constituiu como um espaço ético-político com potência para a transformação. Ao longo do processo formativo, construímos um ambiente de escuta ativa, de trocas genuínas e de produção compartilhada

de saberes, ancorado em relações horizontais. O aprendizado se deu tanto a partir dos conteúdos trabalhados na disciplina quanto das interações entre colegas, das provocações da professora-facilitadora e da reflexão sobre nossas próprias percepções e preconceitos.

Essa vivência nos mobilizou para um constante movimento de (des) construção, em que revisitamos valores e práticas, reconhecemos privilégios e desigualdades, e buscamos alternativas mais inclusivas para a educação e para a vida. O uso de portfólios digitais, o compartilhamento de experiências nas redes sociais e a criação coletiva de estratégias de sensibilização se tornaram instrumentos fundamentais de nossa prática. Esses elementos não apenas ampliaram o alcance das discussões, mas também reforçaram a potência das MAEAs como ferramentas de transformação social.

Figura 1. Representação da CA Desconstruindo Opressões



Fonte: CA Desconstruindo Opressões, 2024.

Este capítulo é fruto dessa jornada. Ao longo das próximas seções, apresentamos reflexões e práticas construídas na *CA Desconstruindo Opressões*, articulando nossas experiências com referenciais teóricos críticos. Nosso

objetivo é evidenciar como a educação, ao se valer das MAEAs, pode ser espaço de enfrentamento às opressões e de promoção da dignidade, reafirmando o compromisso com uma sociedade plural, justa e democrática.

Metodologicamente, este capítulo configura-se como um relato de experiência, fundamentado nas vivências da CA *Desconstruindo Opressões* no contexto da disciplina de MAEAs. A sistematização da experiência parte de uma perspectiva crítica e contextualizada, que compreende a educação como prática social, atravessada por desigualdades de gênero, raça, sexualidade e deficiência. Nesse sentido, o registro das atividades e reflexões não se limita a descrever ações, mas busca problematizar os sentidos pedagógicos e políticos da experiência, afirmando o lugar da educação como espaço de diálogo, resistência e transformação.

2. Gênero e democracia: intersecções entre desigualdades e políticas educacionais

Ao explorar como as diferenças e disparidades das questões de gênero interagem com a democracia brasileira, evidenciamos limitações e desafios na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Apesar das conquistas democráticas, as desigualdades de gênero permanecem uma questão central e não resolvida, que limita a efetividade da democracia e perpetua a discriminação e a exclusão das mulheres, pessoas LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência, povos indígenas e outros grupos vulnerados. As desigualdades de gênero se cruzam com outras formas de desigualdade, como raça-etnia, classe e orientação sexual, criando múltiplas camadas de opressão. Essa perspectiva, denominada interseccionalidade (Crenshaw, 1989), evidencia que diferentes marcadores sociais atuam combinadamente, produzindo experiências específicas de opressão. Por exemplo, as desigualdades enfrentadas por uma mulher negra, trans de baixa renda diferem das experiências de uma mulher

branca, cis, de classe alta. Essas diferenças precisam ser reconhecidas, pois afetam a efetiva participação política e os desafios enfrentados para alcançar uma representação equitativa (Biroli, 2018).

Nesse ponto, é importante deixar nítido nossa opção pelo termo “vulnerados” em vez de “vulneráveis”. Enquanto “vulnerável” sugere uma condição estática e inerente, “vulnerado” enfatiza que a vulneração é resultado de processos históricos, sociais e políticos que produzem desigualdades. Essa escolha evidencia que as opressões não são naturais, mas construídas socialmente.

O sistema democrático tem falhado em incorporar completamente a igualdade de gênero em suas práticas e políticas. Há necessidade de políticas públicas mais abrangentes e integradas, além de recursos financeiros e humanos adequados, monitoramento, avaliação e ajustes. Isso é fundamental para promover a participação inclusiva de mulheres e grupos vulnerabilizados, de modo que essas pessoas, de fato, tenham voz nas decisões. Portanto, podem ser formuladas políticas mais adequadas às suas necessidades e à sua representatividade, contribuindo para maior inclusão e equidade (Biroli, 2018).

O neoliberalismo defende a redução do papel do Estado nas políticas sociais e na economia (Iamamoto, 2011), favorecendo o livre mercado e a responsabilização individual pelos problemas sociais. Essa lógica retira direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora e subordina as necessidades sociais ao lucro e à acumulação de capital. Ao priorizar a lógica de mercado, a desregulamentação estatal e a competitividade individual, o modelo neoliberal intensifica desigualdades, fragiliza políticas públicas e precariza a vida da população vulnerabilizada, agravando de forma estrutural a questão social (Aquino, 2020). Nesse cenário, os Direitos Humanos se situam entre o normativo e o material, pois podem ser esvaziados e usados para manter a ordem, ou ressignificados como ferramentas de resistência (Herrera Flores, 2008, p. 207). Não há neutralidade possível, e o compromisso deve estar com as lutas sociais e coletivas pela pluralidade e pela vida digna.

Essa transformação cultural precisa estar conectada à educação, tendo em vista que, para que as políticas de gênero sejam eficazes, é necessário promover uma mudança cultural em relação às normas e às atitudes de gênero, capaz de modificar percepções e comportamentos que perpetuam desigualdades. Desse modo, no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que a formação de educadores e educandos inclua, nos currículos e nas práticas educacionais, ações que apoiem a consciência e a competência socioemocional para a abordagem das interseccionalidades e das desigualdades, com vistas ao enfrentamento das barreiras culturais estruturais (Biroli, 2018).

As políticas públicas existentes são frequentemente fragmentadas e insuficientes para enfrentar as desigualdades de gênero de maneira abrangente. Muitas vezes, essas políticas abordam aspectos isolados das desigualdades [com análises econômicas ou sociais desconectadas], sem considerar a complexidade e a interconexão das questões de gênero, ou seja, suas origens (Biroli, 2018).

Reconhecer e enfrentar as barreiras culturais e sociais que perpetuam as desigualdades de gênero e fomentar a participação comunitária são fundamentais para (des)construir resistências culturais, estruturais e propiciar apoio e transformação.

Essas reflexões evidenciam que discutir gênero e democracia exige reconhecer a complexidade das interseccionalidades e os limites impostos pelo modelo neoliberal e suas condicionalidades [impostas] para execução de políticas e programas sociais. A partir desse entendimento, torna-se indispensável aprofundar também o debate sobre raça, comunicação e práticas pedagógicas antirracistas, como apresentaremos na próxima seção.

3. Educação antirracista e letramento crítico: por uma linguagem que desconstrói opressões

As desigualdades étnico-raciais estruturais, historicamente presentes no sistema educacional brasileiro, demonstram a urgente necessidade de reavaliar-se a adoção de práticas educativas que promovam a equidade e a justiça social. Essa perspectiva não pode ser dissociada das interseccionalidades já discutidas, pois as desigualdades étnico-raciais se somam a marcadores como gênero, classe e sexualidade, produzindo formas ainda mais complexas de opressão. A educação antirracista, aliada às MAEAs, pode ser uma ferramenta de transformação do ambiente educacional à medida que valoriza a inclusão e a diversidade, sendo capaz de formar cidadãos críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa (Cavalcante, 2024).

Nessa direção, hooks (2017) reforça que a educação antirracista no contexto das MAEAs é essencial para estimular a participação crítica dos estudantes. Ao colocarem o educando no centro do processo de aprendizagem, essas metodologias favorecem a problematização das desigualdades raciais e incentivam a construção coletiva do saber, possibilitando a desconstrução de estereótipos e a valorização das identidades culturais apagadas historicamente.

Para hooks (2017), a educação deve ser uma prática de liberdade, exigindo a superação das estruturas de poder, opressão e preconceito étnico-racial. Isso reforça a necessidade de integrar discussões sobre raça-etnia, classe e gênero, promovendo um ensino que não se limite à mera transmissão de conhecimento, mas que seja transformador, crítico e orientado para a justiça social, essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática.

Ao discutir a educação antirracista, é indispensável considerar os mecanismos de poder simbólico que atravessam os processos comunicativos. Para Thompson (1998, p. 24), a comunicação está intrinsecamente vinculada a esse poder, entendido como “a capacidade de intervir no curso dos acontecimentos, influenciar as ações de outros e produzir eventos por

meio da criação e transformação de formas simbólicas”. Nesse sentido, se o racismo estrutura as relações sociais, ele também se manifesta nos processos comunicativos, reafirmando a colonialidade da branquitude. No contexto colonial, a dominação se consolida quando o colonizado internaliza e reproduz a supremacia dos valores brancos. Tal imposição provoca efeitos devastadores nas populações negras, alimentando o auto-ódio, a negação da própria identidade e produzindo marcas profundas na subjetividade (Ferreira; Gesser; Böck; Leandro, 2023).

Esse debate se conecta diretamente à crítica da colonialidade, que evidencia a permanência de estruturas de dominação após a independência política (Quijano, 2005), e à proposta de ruptura epistêmica formulada pela decolonialidade (Mignolo, 2017). Já a branquitude é compreendida como uma posição de privilégio social, econômico e simbólico, construída a partir da universalização da experiência branca. Ela atua de forma estrutural, muitas vezes de modo invisibilizado, legitimando discursos de neutralidade e meritocracia (Schucman, 2014).

Essa perspectiva orientou uma das primeiras ações da CA *Desconstruindo Opressões*, que consistiu em problematizar o uso de termos naturalizados com caráter racista e capacitista no ambiente escolar. A atividade ocorreu por meio de uma apresentação voltada ao estímulo do desuso de palavras historicamente marcadas pela opressão e pela violência simbólica, muitas vezes empregadas no cotidiano sem qualquer reflexão crítica sobre seus significados. Entre os exemplos abordados, estavam expressões como “clarear”, “deixar claro”, “não tenho pernas”, “esclarecimento” e “judiar”, que carregam tanto sentidos racistas quanto capacitistas. Além disso, houve um movimento de sensibilização coletiva para que os colegas evitassem apelidos ou termos pejorativos ao se referirem uns aos outros.

O letramento, por sua vez, não consiste apenas em saber ler e escrever, mas em aplicar esse conhecimento em contextos específicos. Para Soares (2003, p. 72), trata-se de “práticas sociais de leitura e de escrita que existem nas

mais diferentes instâncias da vida em sociedade e que variam de acordo com a situação em que ocorrem”. Nesse sentido, o letramento crítico que propusemos buscou transformar a linguagem em instrumento de resistência, alinhando teoria e prática no cotidiano da disciplina.

Essas reflexões e práticas reforçam que a luta antirracista na educação não pode ser isolada, mas deve estar articulada às demais dimensões das opressões. É nesse movimento que a discussão sobre gênero, raça, sexualidade e deficiência se encontra, exigindo da educação um compromisso ético-político interseccional, como aprofundaremos a seguir.

4. Diversidade sexual e metodologias ativas: construindo espaços de reconhecimento e pertencimento

A educação tem um papel central na desconstrução de opressões e na promoção da equidade social. No entanto, a realidade das pessoas LGBTQIAPN+ no ambiente educacional ainda é marcada por desafios significativos. Segundo dados da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT), estudantes LGBTQIAPN+ enfrentam altos índices de discriminação, evasão escolar e violência simbólica e física nos espaços educativos (ABGLT, 2022). Essas experiências refletem uma estrutura social heteronormativa e cisnormativa, que marginaliza identidades dissidentes e perpetua desigualdades. Ao discutir diversidade sexual na educação, é preciso reconhecer que tais opressões não se limitam a episódios isolados, mas constituem processos estruturais que atravessam currículos, práticas docentes e relações institucionais.

No contexto das MAEAs, é possível provocar o rompimento com esse ciclo de exclusão ao promover práticas pedagógicas que valorizem a diversidade de identidades e expressem um compromisso ético-político com a equidade de gênero e sexualidade. Como lembra hooks (2017), para uma educação libertadora,

precisamos garantir espaços em que estudantes LGBTQIAPN+ não sejam apenas tolerados, mas reconhecidos como pessoas plenas de direito e dignidade. Esses espaços não podem se restringir à transmissão de conteúdos, mas devem favorecer o questionamento, a construção de identidades e o fortalecimento comunitário.

Ao abordar a diversidade sexual e de gênero no ensino, é essencial reconhecer que a experiência de ser LGBTQIAPN+ não é homogênea. A interseccionalidade (Crenshaw, 1989) mostra que raça-etnia, classe, deficiência e outros marcadores sociais se cruzam, gerando vivências múltiplas e desiguais. Por exemplo, uma pessoa trans negra de periferia enfrenta múltiplas camadas de opressão que dificultam seu acesso à educação e ao mercado de trabalho de maneira equitativa.

As MAEAs podem ser utilizadas como ferramentas para enfrentar essas desigualdades, promovendo um ensino que não apenas inclua a diversidade, mas que ativamente a celebre e a valorize (Gontijo *et al.*, 2019, 2020). Estratégias como aprendizagem baseada em problemas (PBL), estudos de caso, portfólios digitais e projetos interdisciplinares possibilitam que estudantes LGBTQIAPN+ se reconheçam no processo de aprendizagem e tenham espaço para expressar suas experiências e reivindicações.

A invisibilização da diversidade sexual no ensino tradicional se retrata pela ausência de representatividade LGBTQIAPN+ nos currículos escolares e acadêmicos, reforçando a ideia de que a heterossexualidade e a cisgeneridade são normas universais. Esse apagamento contribui para um ciclo de exclusão que legitima a discriminação e compromete a formação crítica dos estudantes. Como apontam louro (2000) e Bento (2017), a escola e a universidade frequentemente reproduzem discursos heteronormativos e cisnormativos, silenciando corpos dissidentes e suas narrativas, excluindo corpos e vivências dissidentes da narrativa oficial da educação.

Incluir a diversidade sexual e de gênero na educação não se trata de doutrinação, mas de reconhecimento da realidade vivida por pessoas historicamente marginalizadas, muitas vezes definidas como minorias,

embora constituam maioria em diferentes contextos de vulneração social. A educação deve ser espaço de pertencimento e afirmação para todas as pessoas, independentemente de identidade de gênero ou orientação sexual, rompendo também com os currículos silenciosos que reproduzem exclusão.

Deste modo, o grupo *Desconstruindo Opressões*, buscou integrar perspectivas que envolviam a população LGBTQIAPN+ no aprendizado da disciplina de MAEAs mediante práticas pedagógicas que evidenciam a diversidade como um pilar da transformação social. O uso de portfólios digitais e a disseminação de conhecimento em mídias sociais foram estratégias centrais para problematizar discursos normativos e propor novas narrativas educacionais. Essas experiências mostraram que a luta pela diversidade não se esgota em conceitos abstratos, mas deve ser vivida no cotidiano das práticas pedagógicas, tensionando linguagens, representações e modos de ensinar.

As Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem são potentes aliadas para promover uma educação inclusiva, crítica e comprometida com os direitos da população LGBTQIAPN+. Elas podem ser aplicadas para:

- *Favorecer espaços de escuta qualificada e acolhimento*: por meio de rodas de conversa, debates mediados e reflexões colaborativas, fortalecendo a participação ativa de estudantes LGBTQIAPN+ nos processos formativos.
- *Contextualizar conteúdos a partir das vivências LGBTQIAPN+*: utilizando estudos de caso, narrativas históricas, análise de políticas públicas e situações-problema que tragam à tona a diversidade sexual e de gênero.
- *Adotar linguagens e práticas pedagógicas inclusivas*: promovendo a revisão crítica de materiais didáticos, o uso de pronomes corretos, e a desconstrução de discursos opressivos presentes nos currículos.
- *Integrar mídias digitais e ambientes virtuais como estratégias de visibilidade*: utilizando redes sociais, podcasts e portfólios digitais

como instrumentos de aprendizagem e expressão das pautas LGBTQIAPN+.

Reconhecer e incluir a diversidade sexual e de gênero no espaço educativo não deve ser visto como uma concessão, e sim como um compromisso ético e pedagógico inegociável para a construção de uma sociedade justa e democrática.

As MAEAs representam um caminho promissor e potente para (des) construir narrativas opressoras e permitir que todas as identidades sejam reconhecidas e respeitadas. Como enfatiza Freire (1987), o ensino só tem sentido quando dialoga com a realidade dos aprendizes, tornando-se um espaço de questionamento, libertação e construção coletiva.

Nossa CA acredita que a educação não pode estar apartada das lutas sociais. Ao promover práticas pedagógicas inclusivas e interseccionais, reafirmamos nosso compromisso com a transformação e a construção de um mundo em que todas as pessoas possam aprender e existir com dignidade. Assim, reafirmamos que uma educação antinormativa, interseccional e inclusiva constitui caminho imprescindível para enfrentar desigualdades e ampliar horizontes democráticos, o que se conecta diretamente com a discussão sobre capacitismo e inclusão plena, abordada na próxima seção.

5. Por uma educação anticapacitista: desafios e caminhos para a inclusão plena

Pessoa com Deficiência (PcD) é o termo adequado para abordar a deficiência, posto que “a pessoa” vem antes de qualquer condição ou mobilidade reduzida (Brasil, 2011). Para compreender a educação sob essa perspectiva, é essencial retomar dois conceitos centrais: acessibilidade e capacitismo.

A acessibilidade refere-se às condições que permitem às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida usufruírem, em igualdade

de oportunidades e de forma segura e autônoma, dos diferentes espaços e serviços. Isso inclui ambientes construídos, meios de transporte, mobiliário, equipamentos urbanos, sistemas de informação e comunicação e suas tecnologias, além de outros serviços e instalações, sejam públicos, de uso coletivo ou privados de acesso comum, em áreas urbanas e rurais (Brasil, 2015). Uma pessoa com deficiência visual, por exemplo, não compreende sua limitação apenas como a impossibilidade de enxergar, mas sobretudo como resultado da falta de acessibilidade para chegar, permanecer e aprender na universidade.

O capacitismo caracteriza-se pelas diversas formas de violência e discriminação contra pessoas com deficiência. Isso inclui, por exemplo, estruturas arquitetônicas excludentes, a invisibilidade social dessas pessoas e a falta de oportunidades de emprego. Essas violências se tornam ainda mais intensas quando a pessoa com deficiência também enfrenta outros marcadores sociais, como ser negra, LGBTQIAPN+, entre outros. Desse modo, fica evidente que o capacitismo deve ser compreendido como um eixo de opressão que, na intersecção com o racismo e o sexismo, amplia processos de exclusão social (Gesser; Bock; Lopes, 2020) e se expressa como segregação, reprodução de valores de incapacidade e anormalidade, e no planejamento de ações que não asseguram igualdade de acesso.

Para seguir refletindo...

Convidamos você a aprofundar seu olhar sobre o capacitismo com Ivan Baron — ativista da inclusão e referência na luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Assista ao vídeo: “O que é CAPACITISMO?” e permita-se a escutar, aprender e transformar.

O que é CAPACITISMO? (com Ivan Baron)

A história da educação brasileira é marcada pela exclusão de corpos não produtivos ao capital. É um sistema no qual corpos e mente são valorizados de acordo com o padrão de normalidade, inteligência, magreza, utilidade e beleza. Este valor é determinado pelo capitalismo [e pelo Estado]. Cria-se a ideia de uma pessoa “perfeita”, aquela que produz lucro para o sistema por meio de seu trabalho (Guerra, 2021, p. 27). Apesar dos avanços legais, ainda existem diversas barreiras ao acesso e à permanência de pessoas com deficiência na educação, no trabalho e nos mais diversos espaços da sociedade, oriundas ou decorrentes do capacitismo (Gesser; Bock; Lopes, 2020).

No decorrer de nosso processo formativo, composto por profissionais de saúde e educadores, reconhecemos a necessidade de fomentar uma aprendizagem letrada, acolhedora e inclusiva. Ocorre que, em nossas aulas e em muitos espaços da universidade, não havia nenhuma pessoa com deficiência, mas elas existem e devemos ofertar aulas e ambientes acessíveis. Pactuamos que interviríamos sempre que a fala trouxesse expressões capacitistas, estruturalmente enraizadas, como “não tenho pernas”, reafirmando nosso compromisso com uma postura anticapacitista.

Dialogamos e exercitamos a audiodescrição, momento que antecede a nossa fala, em que brevemente devemos nos descrever para que a pessoa com deficiência visual possa identificar quem fala, como somos e de onde falamos (neste momento devemos nos afastar do microfone para que a pessoa nos localize pela direção do som da nossa voz). Ademais, exercitamos incluir, na produção de nosso material visual de aula, a descrição das imagens projetadas, para consolidar esse hábito e permitir que pessoas com baixa visão compreendam o conteúdo em igualdade de acesso, além de possibilitar acessos posteriores por pessoas com deficiência visual, por meio de aplicativos de acessibilidade. Também refletimos sobre a importância de planejar eventos com a presença de intérpretes e de realizar uma fala pausada, permitindo a interpretação em Língua Brasileira de Sinais em tempo real, com respeito ao direito de todas as pessoas de usufruírem da educação.

O fortalecimento da democracia está ligado à busca por melhores condições de vida, garantindo a liberdade e a autonomia de todos os indivíduos. A luta anticapacitista destaca a necessidade urgente de transformar a sociedade e o mundo, para que a verdadeira inclusão e acessibilidade sejam alcançadas por todas as pessoas.

Desejamos, assim como propõe Beatriz Cunha (2024), que nenhuma pessoa com deficiência se sinta um erro, pois o verdadeiro erro está no capacitismo e na ausência de acessibilidade, tanto espacial quanto social, que limita sua plena participação na sociedade.

O capacitismo e a interseccionalidade configuram temáticas centrais no campo educacional contemporâneo, pois desafiam práticas excludentes historicamente naturalizadas e convocam a construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo. Esse processo exige reflexão crítica contínua sobre as dinâmicas sociais e educacionais, reconhecendo e valorizando a diversidade como dimensão ética, cultural e identitária.

Logo, reafirmamos que a luta anticapacitista não pode ser compreendida isoladamente, mas integrada às demais dimensões das opressões que estruturam a sociedade. Ao reconhecer a deficiência como parte da diversidade humana e ao enfrentar o capacitismo em suas dimensões materiais e simbólicas, a educação se fortalece como prática emancipatória, capaz de modificar relações, superar barreiras e afirmar a dignidade de todas as pessoas.

6. Interseccionalidade como eixo formativo: potência andragógica para a transformação

Ao longo da disciplina, a interseccionalidade emergiu como um eixo central das nossas discussões e reflexões dentro da *CA Desconstruindo Opressões*. A experiência formativa nos levou a compreender como as desigualdades não operam de maneira isolada, mas se entrelaçam, gerando

múltiplas camadas de opressão que impactam o acesso à educação, à saúde e aos direitos básicos. Essa compreensão reforçou que não é possível pensar uma prática educativa comprometida sem considerar as articulações entre gênero, raça-etnia, classe, deficiência e sexualidade.

Nossa CA reconheceu a interseccionalidade como uma ferramenta essencial para analisar e desconstruir as estruturas que perpetuam exclusões de gênero, sexualidade, raça-etnia, classe e deficiência. Como afirmam Souza, Mariano e Ferreira (2021), essa abordagem possibilita visualizar não apenas os mecanismos de exclusão, mas também as potencialidades de agência e resistência dos sujeitos historicamente marginalizados. Esse olhar se fez presente em cada uma das nossas ações, desde os debates em sala até a construção do portfólio digital no Instagram, onde buscamos dar visibilidade a essas questões. Portanto, a interseccionalidade foi assumida não apenas como categoria analítica, mas como orientação prática e política de nossas escolhas pedagógicas.

Ao problematizar a colonialidade e a cisnormatividade, nos aproximamos das reflexões de Guzmán (2014), que discute como as estruturas coloniais continuam operando na sociedade contemporânea, naturalizando corpos e identidades específicas e marginalizando outras. Essa realidade foi constantemente evidenciada nos debates sobre a ausência de conteúdos sobre diversidade sexual e de gênero nos currículos acadêmicos e nas práticas profissionais na área da saúde, uma lacuna formativa que, como indicam Silva e Rasera (2024), impacta diretamente a qualidade do atendimento prestado a pessoas LGBTQIAPN+. Esse exemplo evidenciou como a invisibilização curricular se traduz em desigualdades concretas no cuidado e no exercício da cidadania.

Nossa vivência na disciplina nos mostrou que a transformação dessas desigualdades não pode depender apenas de ajustes pontuais nos conteúdos curriculares, mas sim de uma mudança estrutural que incorpore a interseccionalidade de maneira transversal e permanente. Como discutimos nos tópicos anteriores, as desigualdades de gênero, o racismo, o capacitismo e a marginalização da diversidade sexual são reforçadas por uma lógica neoliberal

que desresponsabiliza o Estado e transfere para o indivíduo o ônus de enfrentar essas opressões. Nesse sentido, a interseccionalidade atua também como resistência à lógica neoliberal, pois recoloca a responsabilidade das mudanças nas dimensões estruturais e coletivas, e não apenas no indivíduo.

Diante desse cenário, compreendemos que a interseccionalidade precisa ser aplicada como um dispositivo andragógico⁶², ou seja, como um princípio formativo para a educação de adultos, que possibilite a problematização das desigualdades e estimule a construção de práticas educacionais inclusivas e transformadoras. Essa perspectiva dialoga com as propostas de Paranhos, Antunes e Lapolli (2021) sobre a necessidade de investir em educação permanente, garantindo que profissionais da saúde e da educação possam revisar criticamente suas práticas e reconstruí-las à luz de uma abordagem interseccional.

No contexto das MAEAs, essa abordagem nos levou a questionar não apenas o que aprendemos, mas como aprendemos. Refletimos sobre como as palavras, os símbolos e as estruturas educacionais podem ser tanto ferramentas de opressão quanto de libertação. Além disso, conforme apontam Velasco e Pereira (2021), a interseccionalidade não apenas amplia o olhar sobre as desigualdades, mas também orienta a formulação de políticas públicas e práticas educacionais mais satisfatórias. Isso reforça a necessidade de aproximar teoria e prática, assegurando que a interseccionalidade atravesse tanto os currículos quanto a construção cotidiana das metodologias de ensino.

Em nossa trajetória, ficou evidente que a interseccionalidade não pode ser vista apenas como uma categoria teórica, mas como uma prática pedagógica e política. Como reforçam Lima, Pimentel e Lyra (2021), compreender as sobreposições de opressões é essencial para garantir que espaços de ensino e serviços públicos sejam, de fato, acessíveis e equitativos para todas as pessoas.

62 A andragogia é o campo do conhecimento voltado para os processos de ensino-aprendizagem com pessoas adultas, fundamentando-se na autonomia, na experiência prévia, na motivação interna e na aplicabilidade do saber à vida cotidiana. Diferente da pedagogia, que foca na educação de crianças, a andragogia reconhece o adulto como sujeito ativo e reflexivo, capaz de participar criticamente de sua formação. Nesse sentido, torna-se especialmente relevante para abordagens educativas que envolvem a interseccionalidade, pois favorece a problematização das desigualdades estruturais e a construção de práticas emancipatórias (Knowles; Holton; Swanson, 2011).

Dessa forma, reafirmamos que a educação não pode ser neutra. Se queremos um ensino realmente democrático, precisamos desconstruir os muros das exclusões e construir pontes de conhecimento, empatia e transformação social. É nesse horizonte que situamos a experiência da CA *Desconstruindo Opressões* e a potência das MAEAs como ferramentas de luta por dignidade e justiça. As reflexões sobre gênero, raça, diversidade sexual e capacitismo demonstraram que uma educação crítica só se realiza quando articula teoria e ação permanentemente, tornando visíveis as desigualdades sociais e as demandas dos grupos historicamente minorizados. Nesse sentido, práticas como os portfólios digitais e as poéticas pedagógicas assumiram papel fundamental, ao favorecer a criação coletiva, a autoria e a expressão das subjetividades.

7. Portfólios digitais e poéticas pedagógicas: (DES) construções ativas na formação do educador

Ao final da disciplina, criamos um perfil no Instagram como portfólio digital para documentar as atividades e reflexões realizadas. Esse portfólio coletivo foi parte do processo avaliativo da disciplina de MAEAs, funcionando como espaço de síntese e socialização das aprendizagens. O objetivo não era apenas registrar nossa trajetória, mas também ampliar o alcance das discussões sobre diversidade, equidade e inclusão, utilizando as redes sociais como ferramenta pedagógica e espaço de resistência. Optamos pelo Instagram por sua acessibilidade e caráter interativo, entendendo que nele poderíamos reunir e compartilhar as práticas desenvolvidas ao longo do curso, dando visibilidade a ações que articulam teoria e prática. Nesse movimento, o portfólio digital assumiu-se como metodologia ativa ao promover autoria, protagonismo e diálogo para além da sala de aula.

Entre as experiências registradas, uma das mais significativas para nossa trajetória no CA foi o “Café Decolonial”, uma ação coletiva que deixou

forte impacto em nossa participação. A dinâmica do café consistia em que, a cada aula, uma CA ficasse responsável por trazer o lanche, criando um espaço de troca, fortalecimento de vínculos e construção coletiva do conhecimento. Nosso café foi realizado na semana do dia 17 de maio, *Dia Internacional de Luta Contra a LGBTfobia*, e aproveitamos a ocasião para realizar um encontro que unisse memória, resistência e afeto – Cafeto.

Para isso, organizamos um Café Decolonial, trazendo diferentes elementos simbólicos que representavam a luta LGBTQIAPN+ e a interseccionalidade das opressões que buscamos desconstruir, e inspirados na desconstrução do nome dos tradicionais cafés coloniais, bastante comuns na região sul do Brasil, sendo organizado da seguinte forma:

- Bandeiras LGBTQIAPN+ foram utilizadas na decoração do espaço, transformando-o em um território de resistência e acolhimento.
- Bolo nas cores da bandeira LGBTQIAPN+, simbolizando a celebração da diversidade e da luta pelos direitos humanos.
- Caldinho de feijão, remetendo à cultura afro-brasileira e desafiando os padrões do que é considerado “típico” em um café da tarde, questionando normas sociais sobre hábitos alimentares e identidade cultural.
- Pães feitos por mulheres, reforçando a importância do trabalho feminino e o reconhecimento das contribuições das mulheres na economia solidária e nos espaços de produção de saber.
- Pão de queijo embrulhado em embalagens de bala, como provocação sobre expressão de gênero e os preconceitos baseados na aparência e vestimenta, demonstrando como os marcadores sociais influenciam nossas percepções e julgamentos cotidianos.

Cabe ressaltar que o café foi um verdadeiro ato político! Nossas aulas eram realizadas no prédio do Centro Tecnológico da Universidade (CTC), com estrutura e mobiliário tradicional nas salas de aula. Nossa sala tinha janelas amplas e ficava direcionada a um dos principais pontos de passagem de entrada

do prédio. Observamos que, durante todo o tempo em que o café ficou montado, todas as pessoas que passavam do lado de fora observavam o que estava acontecendo ali dentro. Algumas demonstravam estranhamento, outras (des)aprovação, em uma comunicação não verbal que reforçou um dos objetivos da ação, que era também ultrapassar os muros da sala de aula (Figura 2).

Figura 2. Café Decolonial – Sala CTC/UFSC



Fonte: CA Desconstruindo Opressões, 2024.

Além dessa ação, outra atividade de destaque compartilhada no Instagram foi a construção de uma ponte simbólica. Essa ponte foi construída como um produto final do grupo, representando tudo o que desconstruímos ao longo da disciplina. O conceito era provocar a reflexão: vamos desconstruir muros, vamos construir pontes. Suas palavras constroem muros ou constroem pontes? (Figuras 3 e 4).

A ponte continha 23 pássaros de diferentes formatos e corpos, representando todas as pessoas que compunham a disciplina, remetendo ao afeto, protagonismo e desejo de um processo de educação significativa, livre e libertadora em alusão ao poema de domínio popular de Rubem Alves, um renomado educador e escritor brasileiro. Ele utiliza a metáfora dos pássaros para discutir a importância de uma educação que liberte e encoraje a criatividade e a autonomia dos educandos, em contraste com uma educação que limita e controla:

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (Alves, 2004, p. 127).

Os eixos temáticos da ponte incluíam:

- Feminismo;
- Anticapacitismo;
- Antirracismo;
- Luta contra a LGBTfobia.

Figura 3. Ponte de Palavras: Lado A



Fonte: CA *Desconstruindo Opressões*, 2024.

Figura 4. Ponte de Palavras: Lado B



Fonte: CA *Desconstruindo Opressões*, 2024.

Para complementar o simbolismo da ponte, nos expressamos por meio da arte com a construção do CA do poema “Ponte de Palavras”:

Pontes de Palavras

Palavras que acolhem, incluem e respeitam
Palavras que comunicam, compartilham e potencializam
Palavras coparticipativas, comprometidas e horizontais
Palavras transdisciplinares, coletivas e de enfrentamento
Palavras provocativas, crítico-reflexivas e instigantes
Palavras antirracistas, anticapacitistas e antihomofóbicas
Palavras, corpos, ações, (des)construções
Palavras, criatividade, lúdico e estímulo
Palavras, emoções, sentimentos e percepções
Escuta, observação, protagonismo e pertencimento
Horizontalidade, ensino-aprendizado e liberdade
Que educação suas palavras constroem?

(CA *Desconstruindo Opressões*, 2024)

A construção da ponte também trouxe uma dimensão poética e filosófica ao nosso processo de aprendizagem, ao nos levar a refletir sobre como nossas ações e palavras criam conexões tangíveis entre os corpos e as realidades sociais. A ponte, feita de palavras e significados, teve como base os princípios de um ensino-aprendizagem compartilhado e respeitoso. Cada membro do grupo trouxe sua bandeira de luta, representada na estrutura, pois não podemos combater aquilo que não tem nome.

O poema dialogou com a obra premiada de Davi Cavalcanti (2020), intitulada *Do que são feitos os Muros?*, na qual o artista construiu a instalação de um muro de palavras, como provocação sobre o peso da ação humana na construção das relações com o espaço e com seus pares [...] e sobre como nossas ações e palavras impactam e criam uma atmosfera tangível entre os corpos (Figura 5).

Figura 5. *Do que são feitos os Muros?*



Fonte: Museu de Arte Contemporânea do Paraná, 2020.

Cada aula sobre metodologias ativas trouxe novos aprendizados e estratégias, fazendo-nos refletir não apenas sobre conteúdos, mas sobre as formas de ensinar e aprender. Passamos a prestar atenção nas camadas de sentido das palavras e em como a linguagem pode ser uma ferramenta de resistência ou de opressão. Esse exercício de leitura crítica da linguagem se refletiu no portfólio, onde cada postagem não foi apenas registro, mas também intervenção simbólica e pedagógica.

 Acesse nosso portfólio digital escaneando o QR Code abaixo:



Nosso perfil no Instagram reúne todas essas experiências, reflexões e registros das atividades realizadas ao longo da disciplina. Criado como parte do processo avaliativo, ele extrapolou a função inicial e se consolidou como espaço público de autoria coletiva, de memória e de resistência. Ele continua ativo e acessível a quem deseja conhecer mais sobre nossa trajetória, sendo também um convite para que educadores e estudantes reconheçam nas metodologias ativas caminhos de (des)construção crítica, inclusão e transformação social.

8. Considerações finais: compromissos ético-políticos com uma educação libertadora

O fortalecimento da democracia está intrinsecamente ligado à busca por melhores condições de vida, que promovem a liberdade e a autonomia de todas as pessoas. No entanto, as barreiras que dificultam o acesso à educação vão além das limitações físicas; elas são estruturais, sociais e culturais, e estão profundamente

enraizadas em questões de cor, classe e gênero. Essas barreiras não apenas restringem o acesso à educação, mas também limitam o aprendizado e dificultam a permanência de indivíduos que têm o direito à educação pública, estatal e de qualidade. Portanto, é fundamental que enfrentemos essas desigualdades para garantir que todos possam usufruir plenamente de seus direitos educacionais, contribuindo assim para uma democracia mais robusta e inclusiva.

Ao longo deste capítulo, compartilhamos nossa experiência no grupo (CA *Desconstruindo Opressões*, 2024) e as reflexões que emergiram do nosso percurso na disciplina de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEAs). A formação do grupo e a construção coletiva do conhecimento nos permitiram vivenciar na prática o que significa aprender de maneira crítica, interseccional e inclusiva.

O uso das MAEAs nos possibilitou ir além do ensino tradicional, estimulando um olhar comprometido com a diversidade, a equidade e a justiça social. Nosso portfólio digital, criado no Instagram, funcionou como um repositório vivo das atividades, reflexões e aprendizados que acumulamos ao longo da disciplina. Foi um espaço para documentar, mas também para ampliar o alcance das discussões e dialogar com outras comunidades, para além da universidade.

Os momentos coletivos, como o Café Decolonial e a construção da ponte simbólica, reforçaram que a educação não pode ser neutra. Assim como nos alerta Paulo Freire (1987), todo ato educativo é também um ato político. A escola e a universidade podem ser reprodutoras das desigualdades sociais, mas também podem ser espaços de resistência, transformação e acolhimento.

Encerramos este processo com a certeza de que nossa formação não termina aqui, ela é constante. A experiência de (des)construção que vivemos nessa disciplina se reflete não apenas em nossa trajetória acadêmica, mas também em nossas atuações profissionais e pessoais. A luta por uma sociedade mais justa e igualitária passa pelo reconhecimento das desigualdades estruturais e pelo compromisso ativo em desconstruir muros e construir pontes.

Seguimos em movimento.

Referências

ABGLT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS, TRANSEXUAIS E INTERSEXOS. **Relatório sobre violência e discriminação contra pessoas LGBTQIAP+ no Brasil**. 2022. Disponível em: www.abglt.org. Acesso em: 26 jun. 2025.

ALVES, R. **Gaiolas ou asas: a arte do voo ou a busca da alegria de aprender**. São Paulo: ASA, 2004.

AQUINO, C. S. Precarização, neoliberalismo e questão social: reverberações sobre os modos de trabalho no nordeste brasileiro. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 51–63, 2020.

BENTO, B. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Fundação Rosa Luxemburgo, 2017.

BIROLI, F. **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ano 148, n. 221, p. 6-7, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 fev. 2025.

CA DESCONSTRUINDO OPRESSÕES. Instagram @maeadesconstruindo. Instagram, [s. d.]. Disponível em: <https://www.instagram.com/maeadesconstruindo?igsh=MXhuN3NtaXd3ZmRxOA==>. Acesso em: 14 set. 2025.

CAVALCANTI, D. Do que são feitos os muros? **Museu de Arte Contemporânea do Paraná**, 2020. Disponível em: <https://www.mac.pr.gov.br/Pagina/Categoria-3-Davi-Cavalcante>. Acesso em: 26 fev. 2025.

CAVALCANTE, K. L. A escola e a desconstrução do racismo: a necessidade de uma educação antirracista. **Cadernos Cajuína**, v. 9, n. 6, 2024.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, v. 1, n. 8, p. 139-167, 1989.

CUNHA, B. Instagram: @papodefica, 2024. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DAKL0IpJNx1>. Acesso em: 26 fev. 2025.

FERREIRA, S. D. M.; GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LEANDRO, G. C. A produção científica sobre capacitismo na educação básica: uma revisão integrativa de literatura. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 36, n. 1, e23022, jan./jun. 2023.

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

GONTIJO, L. P. T. *et al.* Percepção de docentes e preceptores sobre o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação acadêmica e no trabalho em odontologia. In: CÉSAR, C. P. H. A. R.; PARANHOS, L. R.; SORDI, C. (org.). **Coletâneas em saúde: uma abordagem multidisciplinar**. Assis (SP): Brazil Publishing, 2019.

GONTIJO, L. P. T. *et al.* Aceitabilidade das metodologias ativas de ensino-aprendizagem entre discentes de odontologia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 4, p. 2023–2048, 2020.

GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (org.). **Estudos da deficiência: antipacitismo e emancipação social**. Curitiba: Editora CRV, 2020.

GUERRA, I. **Luta contra o capacitismo: anarquismo e capacitismo**. Parnaíba: Terra sem Amos, 2021.

GUZMÁN, B. R. Colonialidad e cis-normatividade: entrevista com Viviane Vergueiro. **Iberoamérica Social: Revista-Red de Estudios Sociales**, n. 3, p. 15-21, 2014.

HERRERA FLORES, J. **La reinención de los derechos humanos**. Sevilla: Atrapasueños, 2008.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2011.

KNOWLES, M. S.; HOLTON, E. F.; SWANSON, R. A. **The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development**. 7. ed. New York: Routledge, 2011.

LIMA, K. D.; PIMENTEL, C.; LYRA, T. M. Disparidades raciais: uma análise da violência obstétrica em mulheres negras. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 3, p. 4909-4918, 2021.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MATUI, J. **Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1995.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

PARANHOS, W. R.; ANTUNES, I.; LAPOLLI, É. M. Formação dos profissionais de saúde para o atendimento de LGBTQI+. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 25, 2021, e200684.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–130.

SAVIANI, D. Entrevista com o professor Dermeval Saviani “Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade”. **CH**, v. 16, n. 2, p. 4-12, jul. 2019.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquia e poder**

na construção da branquitude paulistana. São Paulo: Annablume, 2014.

SILVA, J. M. N.; RASERA, E. F. Gênero e sexualidade no currículo dos cursos de graduação em saúde coletiva. **Saúde e Sociedade**, v. 33, n. 1, e220037pt, 2024.

SOARES, M. B. Letramento: um tema em três gêneros. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-17, jan./abr. 2003.

SOUZA, M. F.; MARIANO, S. A.; FERREIRA, L. P. Tecendo fios entre interseccionalidade, agência e capacidades na teoria sociológica. **Civitas** – Revista de Ciências Sociais, v. 21, n. 2, p. 423-433, 2021.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Tradução de W. O. Brandão; revisão da tradução L. Avritzer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

VELASCO, G. J. M.; PEREIRA, P. S. R. A interseccionalidade como ferramenta para a análise das exclusões esportivas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 1-15, 2021.



Fonte: UFSC (2018).

GONTIJO, L. P. T.; MEDEIROS, M. A. D. Metodologias ativas na educação em saúde: entrelaçando travessias, diálogos e aprendizagens. In: GONTIJO, L. P. T. et al. (org.). **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na saúde: saberes, práticas, técnicas e tecnologias: volume I – conceitos, pilares e práticas formativas**. Porto Alegre: Editora Rede Unida, 2026.

Capítulo 13

Metodologias ativas na educação em saúde: entrelaçando travessias, diálogos e aprendizagens

Magda Aparecida Damian de Medeiros⁶³

Liliane Parreira Tannús Gontijo⁶⁴

“Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos”
(Alves, 2024, p. 97).

Apresentação

Este capítulo nasce do entrelaçamento das vozes de Magda Medeiros (educanda) e Liliane Tannús-Gontijo (educadora-pesquisadora). Relato e análise caminham juntas, em uma escrita que transita entre experiência vivida e fundamentação crítica, convertendo a narrativa individual em travessia coletiva de reflexão, formação e produção de conhecimento.

63 Cirurgiã-dentista especialista em Dentística e Multiprofissional em Saúde da Família, preceptora em saúde, servidora pública aposentada da Prefeitura Municipal de Florianópolis (SC), escritora. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2433-1055>. E-mail: magdamedeiros10@gmail.com

64 Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia (MG), Brasil. Professora titular. Doutora em Saúde Pública (EERP/USP). Pós-doutora (PPGSC/UFSC), especialista em Processos Educacionais em Saúde com ênfase em Metodologias Ativas pelo Instituto de Ensino e Pesquisa/Hospital Sírio Libanês (IEP/HSL). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5762-1591>. E-mail: lilianeg@ufu.br

1. Entrelaços de saberes: educanda e educadora em coautoria – relato de experiência – educanda

Em março de 2018, recebi o convite, enquanto preceptora da graduação em Odontologia da Universidade Federal de Santa Catarina e da Residência Multiprofissional em Saúde da Família da Prefeitura Municipal de Florianópolis, para participar de um curso de atualização de 120 horas em Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEAs). Entrei naquela sala de aula sem ter clareza sobre o que me esperava; *saí impactada* com as possibilidades pedagógicas de construir ativamente o conhecimento e com a *posição central do estudante* no processo. Concluído o curso, aceitei o convite para atuar como monitora voluntária em duas turmas (2019 e 2024⁶⁵), *já aposentada do serviço público* na segunda experiência.

Reflexão pesquisadora – educadora

O curso de extensão, realizado por Magda e relatado neste capítulo, integrou uma pesquisa-ação desenvolvida no primeiro estágio pós-doutoral da segunda autora deste capítulo, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGSC/UFSC). A experiência ocorreu no período de março a junho de 2018, em seis encontros, cinco oficinas de 12 horas e uma oficina de 20 horas, totalizando 80 horas presenciais e 40 horas não presenciais, perfazendo uma carga horária de 120 horas. As oficinas organizaram-se em dois eixos articulados: (1) reflexão sobre docência e preceptoria, integrando prática profissional e fundamentos pedagógicos; e (2) práticas simuladas de ensino, desenvolvidas

65 A primeira turma corresponde à disciplina eletiva sobre Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (saberes e práticas) do Programa de Pós-graduação em Odontologia da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGO/UFSC), ministrada em 2019. A segunda turma refere-se ao projeto de extensão voltado para docentes da Residência Multiprofissional em Saúde da Família (REMULTISF/UFSC), realizado em fevereiro de 2024. Ambas foram conduzidas pela professora Liliane Parreira Tannús Gontijo, no contexto de seu primeiro e segundo pós-doutorados no PPGSC/UFSC.

nas salas de aula do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)⁶⁶.

Relato de experiência – educanda

Criei novas significações e significados, reinterpretando algo que já pulsava e existia em mim. Como escritora, ao me aposentar, tenho convicção de que as MAEAs influenciaram este novo navegar, afinal, a escrita criativa também é uma metodologia ativa. Nesse sentido, Moraes e Pereira (2024) apontam que a atuação voltada ao desenvolvimento da escrita como instrumento de expressividade amplia a capacidade de perceber a realidade por diferentes perspectivas, fomentando um olhar mais sensível e crítico acerca do mundo. Para esses autores, a escrita criativa é um recurso pedagógico abrangente, que possibilita a imersão do estudante e aproximação com a literatura como parte de sua formação.

Quase sete anos após aquele convite, recebo uma nova oportunidade: escrever, ao lado da professora Liliane Tannus-Gontijo, um capítulo sobre minha experiência com as MAEAs. Chamo-as assim não só pela praticidade da sigla, mas pelo afeto que o termo carrega, como um apelido carinhoso. Aceitei de imediato, pois mergulhar nesse universo transformou minha prática profissional e outras dimensões da minha vida, e espero que meu relato possa inspirar outras pessoas.

⁶⁶ A pesquisa-ação que fundamenta este capítulo foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no período de 2018-2020, sob o CAAE n. 82990718.0.0000.0121 (Parecer n. 2.651.306). A participação de estudantes, docentes, profissionais, usuários e demais envolvidos ocorreu mediante consentimento livre e esclarecido, formalizado por meio de formulário impresso e eletrônico, em razão da realização remota do processo de consentimento. O uso de imagens, fotografias e vídeos para fins acadêmicos, científicos e educativos foi expressamente autorizado pelos participantes no respectivo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados textuais, analíticos e interpretativos foram tratados de forma ética e confidencial, com garantia de anonimato nominal e proteção das informações pessoais, respeitando-se integralmente os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, ressaltados os casos de uso de imagem devidamente consentidos.

2. Portfólio: memória viva da aprendizagem

Relato de experiência – educanda

O portfólio me acompanhou como um caderno de bordo. Nele, registrei inquietações, descobertas e os caminhos percorridos em cada encontro do curso. Tornou-se um espaço de diálogo comigo mesma, com os conteúdos e com a prática cotidiana na Unidade Básica de Saúde Trindade (UBS-Trindade). Ao revisitá-lo, anos depois, percebi que não era apenas um arquivo de memórias, mas um espelho do meu crescimento como educadora e profissional de saúde. Este relato baseia-se no meu portfólio físico, produzido no primeiro curso de extensão. Pretendo disponibilizar digitalmente as dez primeiras páginas para apresentar essa proposta de portfólio analógico, por meio do link/QR Code abaixo.



https://www.dropbox.com/scl/fi/3b2gf7f5refu1db5fs2td/Portfolio_Magda.pdf?rlkey=drkp2t0agtq1om3uokl6dpdin&st=rwncawe3&dl=0

Reflexão pesquisadora – educadora

Segundo Sá-Chaves (2000), o portfólio é um recurso pedagógico multifuncional que atua como instrumento de aprendizagem, avaliação e autoavaliação, estimulando autonomia e pensamento crítico. Murphy (1997) e Villas Boas (2004) acrescentam que ele favorece a organização das

experiências e a ressignificação constante do percurso formativo. No contexto das MAEAs, o portfólio ultrapassa a função de registro: converte-se em espaço de metacognição, onde o estudante identifica avanços, reconhece desafios e projeta ações de melhoria.

Relato de experiência – educanda

Em minha trajetória, o portfólio foi um dispositivo essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia. Ele me permitiu organizar experiências, revisitar escolhas e compreender o percurso formativo como um processo contínuo. Concordo com os autores supracitados quanto à importância dessa ferramenta como recurso simultâneo de aprendizagem e avaliação, pois nela encontrei um instrumento vivo de autoaprendizagem e transformação.

Ao rememorar meu portfólio, percebo não apenas a construção gradativa do conhecimento, mas também a consolidação de reflexões que ressignificaram minha prática profissional e minhas vivências pessoais. A possibilidade de organizar experiências, revisitar escolhas e compreender o percurso formativo como algo inacabado e dinâmico reforça seu valor pedagógico.

Assim, ao reabrir o envelope contendo meu Portfólio Físico após seis anos, reencontrei o grande caderno cuja capa, feita por mim, exibe um mapa e o título Diário de Bordo. Ao segurá-lo, senti-me novamente naquela travessia, como se revisitasse cada etapa percorrida. Nesse instante, veio à memória uma citação da velejadora Tamara Klink (2022): “A coragem é um reconhecimento que a gente dá para o passado, ela está na esteira do barco, ela está no caminho que a gente já fez”.

Agradeço a oportunidade de revisitar aquelas atividades que registrei com assertividade e entusiasmo, com vontade de saltar, de me lançar no desconhecido e, mais importante ainda, de refletir novamente sobre elas em um novo espaço-tempo, impulsionada pelo desejo de explorar o desconhecido.

Mais do que um resgate, este relato busca refletir, também de forma poética, sobre as transformações vivenciadas ao longo desse percurso, tendo o portfólio como lente de aproximação que revela meu processo de transformação. Pretende ainda narrar como a experiência de educação em saúde bucal para adultos, desenvolvida na UBS-Trindade, foi impactada pelas metodologias ativas.

Ao revisitar esses registros, procuro evidenciar como esse processo metodológico contribuiu para a construção de novos saberes, promovendo autonomia, engajamento e uma aprendizagem significativa, tanto para mim, enquanto mulher, mãe, profissional de saúde e preceptora-educadora, quanto para os participantes dessa experiência. A ideia é mergulhar nesse oceano, tendo o portfólio como uma perspectiva ampliada do que significa se permitir ser conduzido pelas MAEAs.

3. Siga a estrada dos tijolos amarelos: o portfólio⁶⁷

3.1. A apresentação de si abre espaços

Relato de experiência – educanda

O título desta parte poderia ser “Como um animal pode nos ensinar” ou “A sua incompletude também é a minha”, inspirado no estilo de Clarice Lispector (1998, p. 7), que, para *A hora da estrela*, concebeu múltiplos nomes possíveis para a mesma obra. Assim, a lista com nome, idade, profissão, tempo de atuação na área profissional e outras informações é deixada para ser completada depois, porque há algo mais importante a se saber, ou melhor, a se desvelar, o autoconhecimento como caminho para perceber-se na prática profissional.

⁶⁷ No livro *O mágico de Oz*, publicado originalmente em 1900 por L. Frank Baum, a personagem central, Dorothy, é transportada para a Terra de Oz e é orientada a seguir esta estrada para encontrar o mágico e voltar para casa. Faz novos amigos, o Espantalho, o Homem de Latas e o Leão Covarde, em uma metáfora de desafios e aprendizados no caminho (Baum, 2020).

O meu gato, com um novelo de linha entre as patas, é contemplativo, reflexivo e independente até demais, e a frase que escrevo em seguida, “somente aprendemos no contato com o outro”, me dá uma pista que se conecta à segunda etapa da apresentação reflexiva, na qual colocamos nossas características em forma de adjetivos. Registro no portfólio, com exclamações, aquilo que quero fertilizar, buscar a amorosidade no contato com o outro e aprimorar a empatia. É o primeiro passo para me tornar uma educadora MAEAs, o impulso inicial que fará o fio se desenrolar e tecer uma rede de conexões.

Percorro mais algumas páginas-ondas do meu *Diário de Bordo* e me deparo com uma estrela a brilhar. Na verdade, são duas, dois papéis que refulgem, um representando uma conquista e o outro, um desafio. Escutar bem antes de emitir uma opinião é uma conquista, ainda que isso não aconteça em todas as situações, mas como uma escolha a ser exercitada dia após dia, treinando, como diria Rubem Alves (1999a), a “escutatória”. Já o desafio que me propus, não oferecer a resposta pronta e incentivar o educando a se perguntar, entrelaça-se com essa conquista e me impulsiona rumo a uma proposta de educação que valoriza os sujeitos.

Reflexão pesquisadora – educadora

Rubem Alves (1999a, p. 65), em sua crônica “Escutatória”, publicada originalmente no jornal *Correio Popular* e, posteriormente, incluída no livro *O Amor que Acende a Lua*, ressalta a importância de aprender a ouvir. Ele observa que “Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir” (Alves, 1999a). Para Alves, a escuta é uma habilidade essencial, mas frequentemente negligenciada. Ouvir vai além de captar sons; é acolher, compreender e permitir que o outro se expresse sem interrupções ou julgamentos.

Em um de seus trechos mais conhecidos, Alves compara a escuta à forma como os rios acolhem as águas: “A gente não nasce sabendo escutar. É coisa que se aprende. O bom ouvido é aquele que faz bem ao outro. Como os rios fazem bem aos peixes” (Alves, 1999b). Ele também destaca que a verdadeira comunicação se dá quando há disponibilidade para ouvir com atenção e sensibilidade, pois muitas vezes as palavras carregam sentimentos e significados profundos que só podem ser compreendidos por quem realmente se dispõe a escutar.

Relato de experiência – educanda

Em apenas dois encontros, já estou fígada pelas MAEAs e pela visão inspiradora de Rubem Alves. Ele tem a alma do Construtivismo e, por conseguinte, das MAEAs, conduzindo o processo educativo com a mesma sensibilidade transformadora que marcou a pedagogia de Paulo Freire (1987). Assim como Freire, Alves compreendia a educação como um ato dialógico, onde ensinar e aprender se entrelaçam na construção coletiva do conhecimento. Inspirada por essa perspectiva, quero ser uma “professora de espantos⁶⁸”, alguém que, mais do que ensinar, aprende e desaprende continuamente em uma troca viva de saberes com estudantes, colegas e usuários dos serviços de saúde.

4. O grupo como âncora e o pacto pedagógico como bússola

Relato de experiência – educanda

A âncora, mais do que o objeto pesado, geralmente de metal, que mantém uma embarcação em determinado lugar, impedindo que seja levada pela

⁶⁸ Rubem Alves defende que a escola não precisa ensinar conteúdos prontos, pois “as coisas estão na internet”; o papel do professor seria “espantar”, surpreender e criar um ambiente que estimule curiosidade, perguntas e significação, tornando-se um “professor de espantos” (Seven Connect, 2018). No documentário Rubem Alves, o Professor de Espantos (Queiroz, 2017), são apresentados aspectos de sua vida, sonhos, ideias, realizações e reflexões sobre o envelhecer.

correnteza ou pelo vento, pode ser uma metáfora para o apoio nos momentos de incerteza. É o ponto em que podemos fazer uma pausa para reavaliar situações, redefinir objetivos ou até mesmo traçar uma rota alternativa.

Constituir uma comunidade de aprendizagem, seja por afinidade ou por diversidade, é uma maneira de sermos agraciados com novos olhares e diferentes soluções. A turma se organizou em duas comunidades de diversidade, cada uma responsável por definir o nome, a imagem, a frase e a música que representariam o grupo. Foi um exercício de reconhecimento do outro, com suas experiências e singularidades, e, ao mesmo tempo, de construção de uma identidade coletiva.

Na minha comunidade, escolhemos o nome “Des-Re”, uma analogia ao processo contínuo de desmineralização e remineralização dos tecidos duros dos dentes na formação da cárie dentária. Assim como na odontologia, também na educação existe um movimento permanente de aprender e desaprender, buscando novas formas de atribuir significado às práticas profissionais.

A imagem escolhida foi a *Flor da Vida* (Ponte Oculta, 2016) (Figura 1), uma figura geométrica composta por círculos sobrepostos que nos remeteu à ideia de expansão. A frase selecionada foi de Paulo Freire (1987, p. 49): “Não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”. Por fim, a música que nos representou foi *Tocando em Frente*, de Almir Sater.

Figura 1. Flor da Vida



Fonte: Ponte Oculta, 2016.

Reflexão pesquisadora – educadora

No Construtivismo e, consequentemente, nas MAEAs, a constituição de grupos e comunidades de aprendizagem é elemento central para a construção partilhada do conhecimento. A interação entre participantes favorece a troca de saberes, a resolução colaborativa de problemas e a reflexão crítica sobre o processo de aprendizagem.

Vygotsky (1984) destaca que a aprendizagem é um processo essencialmente social, que se desenvolve na interação com outras pessoas, especialmente aquelas que possuem maior conhecimento ou experiência. Nesse contexto, introduziu o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), definida como a distância entre aquilo que um indivíduo consegue realizar sozinho (nível de desenvolvimento real) e o que pode alcançar com a mediação de um adulto, professor ou par mais experiente (nível de desenvolvimento potencial).

Na perspectiva sociocultural vygotskyana, é dentro dessa zona que ocorre o avanço cognitivo, sustentado por um suporte externo, denominado mediação pedagógica, que facilita a construção do conhecimento. Essa mediação se dá por meio de ferramentas culturais, como a linguagem, e por estratégias de ensino como o *andaimamento*⁶⁹ (*scaffolding*), conceito elaborado por Wood, Bruner e Ross (1976), que consiste em oferecer apoio ajustado às necessidades do aprendiz, retirando-o gradualmente à medida que ele adquire autonomia.

A aprendizagem, portanto, não é linear nem isolada, mas resulta da interação entre o sujeito e seu meio sociocultural. Essa visão dialoga com a perspectiva freireana, segundo a qual o diálogo e a troca coletiva são fundamentos para uma educação emancipadora, promotora de autonomia

69 Andaimamento, tradução de scaffolding, proposto por Bruner e inspirado em Vygotsky, é o suporte temporário dado por um mediador para que o aprendiz alcance um nível que ainda não conseguiria sozinho, sendo retirado gradualmente conforme desenvolve autonomia. Baseado na Zona de Desenvolvimento Proximal, ajusta-se às necessidades do aprendiz por meio de explicações, exemplos, questionamentos, feedbacks ou modelagem, visando à autonomia e à aprendizagem significativa (Wood; Bruner; Ross, 1976).

e engajamento (Freire, 1987). Uma educação emancipadora, promotora de autonomia e engajamento (Freire, 1987). Nesse sentido, as abordagens educacionais que valorizam a aprendizagem colaborativa, a participação ativa dos estudantes e o ensino dialógico, como as MAEAs, estão alicerçadas nesse entendimento socioconstrutivista (Oliveira, 1997).

Relato de experiência – educanda

Após a formação das comunidades de aprendizagem, estávamos prontos para definir o Pacto Pedagógico. Cada grupo de diversidade elencou as características importantes que seriam o norte da nossa aventura, sendo lembrado pela professora-facilitadora da importância da circulação e da democratização da palavra. Fomos também introduzidos ao conceito de “Comunicação Não Violenta”, com orientações sobre como formular perguntas que estimulassem a participação genuína e respeitosa.

A frase marcante da facilitadora nesse instante foi: “Não vamos recortar uma sala de aula no mundo. O mundo está em conectividade”. Essa reflexão levei para minha prática profissional junto a graduandos e residentes que apresentavam idades e situações socioeconômicas específicas e diversas. Cada aprendizado em sala de aula tornava-se uma gota de amorosidade e empatia que se juntava a uma nova compreensão do meu papel como preceptora.

Reflexão pesquisadora – educadora

O grupo funciona como âncora no processo de aprendizagem colaborativa, enquanto o pacto pedagógico atua como bússola que orienta a convivência e as interações no contexto das metodologias ativas. No método ativo, professores e estudantes constroem coletivamente um compromisso que

define como se relacionarão, quais valores sustentarão essa convivência e quais perspectivas de aprendizagem serão priorizadas.

Esse pacto estabelece um ambiente de respeito mútuo, corresponsabilidade e protagonismo, favorecendo a autonomia e o engajamento dos participantes. De acordo com Freire (1996), a educação deve ser um ato dialógico e libertador, no qual educador e educando assumem papéis ativos na construção do conhecimento, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

5. A avaliação em processo

Relato de experiência – educanda

Bem no início do curso, tivemos a oportunidade de nos avaliar individualmente e de sermos avaliados pela professora-facilitadora, sendo apresentados à avaliação formativa. Ao avaliar, o professor deve assumir o papel de instigador, esclarecedor e organizador das experiências significativas no processo de ensino-aprendizagem, criando alternativas pedagógicas para o desenvolvimento moral e intelectual do aluno. O professor é, assim, sujeito ativo nesse processo (Hoffmann, 2014a).

A avaliação formativa é construída ao longo do percurso educacional, partindo do conhecimento prévio do educando. Em vez de uma avaliação normorreferenciada, que classifica desempenhos em uma hierarquia de excelência, podemos buscar uma avaliação singularizada, amorosa e cuidadosa, que revela talentos e promove um desenvolvimento consistente. Não se trata de aceitar qualquer resultado, mas de partir de um perfil de competências para colocar o educando no centro do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação deve contemplar as transformações no comportamento do discente, considerando suas competências (conhecimentos, habilidades,

atitudes e valores) desenvolvidas no contexto ativo de aprendizagem. A aquisição de novos saberes, nesse sentido, promove mudanças significativas na trajetória educativa, conforme afirma Hoffmann:

A avaliação é um processo destinado a verificar o grau em que as mudanças comportamentais estão ocorrendo [...]. A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos (Hoffmann, 2014b, p. 51).

Nesse contexto, humildade, resiliência, paciência, abertura a críticas e capacidade de escuta foram apontadas como essenciais para receber um *feedback* efetivo (Maia *et al.*, 2018). Conhecer o pensamento de Jussara Hoffmann nesse curso foi uma experiência enriquecedora, alinhada à minha visão de mundo e de avaliação, proporcionando reflexões profundas e reafirmando minha perspectiva sobre a educação.

Reflexão pesquisadora – educadora

A avaliação mediadora, segundo Jussara Hoffmann (2011; 2014c), rompe com a concepção tradicional de avaliação classificatória e punitiva, assumindo um caráter formativo e processual. Para a autora, a avaliação deve funcionar como instrumento de diálogo entre professores e alunos, favorecendo a construção do conhecimento de forma contínua e reflexiva.

Nessa perspectiva, o erro não é visto como falha, mas como parte essencial da aprendizagem, permitindo ao educador compreender as dificuldades dos estudantes e propor intervenções pedagógicas ajustadas. Hoffmann (2014a) enfatiza ainda a importância de critérios claros e negociados, que promovam a autonomia dos alunos e incentivem sua participação ativa no próprio processo de aprendizagem.

6. Muito além da sala de aula

Relato de experiência – educanda

Autenticidade, para mim, é o casarão da dona Adelina, com suas janelas e portas abertas, sempre prontas para perceber o que me toca. O que me comove pode ser um caminho para o aprimoramento pessoal e profissional. Busco o equilíbrio entre o extravasar de forma invasiva e o permanecer em silêncio ou, como ensina Paulo Freire, “diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que, num dado momento, a fala seja a própria prática” (Freire, 1996).

Esse trecho integra meu Diário de Bordo e traz reflexões críticas a partir do primeiro longa-metragem assistido no curso (*Words and Pictures*, 2013), do documentário *Noivas do Cordeiro*⁷⁰ e do vídeo da série *Faíscas Educacionais* (2021), do Instituto de Ensino e Pesquisa Sírrio-Libanês. A análise está centrada no uso do portfólio como estratégia de aprendizagem. E, como em outras partes, penso em possíveis nomes alternativos para este item, talvez “Nove maneiras para atrair um estudante” ou “Como desenferujar uma fechadura”, porque cada sugestão de filme, livro ou texto segue objetivos educacionais definidos, e a escolha das ferramentas disparadoras é essencial para criar o ambiente propício ao processo.

Reflexão pesquisadora – educadora

O longa-metragem *Words and Pictures* (2013), dirigido por Fred Schepisi, narra a rivalidade criativa entre Jack Marcus (professor de literatura) e Dina Delsanto (professora de artes), que instigam seus alunos a debaterem a

⁷⁰ O documentário *Noivas do Cordeiro* aborda a história da comunidade rural de Noiva do Cordeiro (MG), destacando práticas sociais e organizativas coletivas que desafiam estereótipos tradicionais (Noivas do cordeiro, 2007).

primazia das palavras ou das imagens como forma de expressão. A competição proposta estimula os estudantes a explorarem múltiplas linguagens, exercitando pensamento crítico, criatividade e novas formas de comunicação.

Em termos educacionais, a obra evidencia o potencial do diálogo interdisciplinar para ampliar perspectivas, valorizar diferentes modos de perceber o mundo e integrar artes e linguagem como caminhos complementares para uma aprendizagem significativa (Words [...], 2013).

Relato de experiência – educanda

Mais à frente, em meu portfólio-diário, encontro um brilho que me mostra um caminho construído passo a passo. O que ficou como reflexão desse longa-metragem é isto, buscar a verdade para além da tradição, da definição e da imagem, e também para além das minhas convicções arraigadas, que podem e devem ser revistas, tanto na minha vida pessoal quanto na prática profissional.

Reflexão pesquisadora – educadora

O documentário *Noivas do Cordeiro* (2007), narrado por Lya Luft e dirigido por Alfredo Alves, retrata uma comunidade do interior de Minas Gerais cuja organização social singular é marcada pela centralidade das mulheres na condução da vida coletiva. Combinando entrevistas, cenas do cotidiano e registros históricos, a obra revela a origem dessa estrutura, os desafios diante do preconceito e das normas patriarcais, e a construção de um modelo alternativo de convivência pautado na autonomia feminina, colaboração e sustentabilidade (Noivas [...], 2007).

Ao romper com padrões tradicionais, provoca reflexões sobre gênero, organização social e resistência cultural. No contexto das MAEAs, recursos

como Noivas do Cordeiro podem atuar como disparadores potentes para fomentar reflexão crítica e engajamento. Sua narrativa interdisciplinar permite discutir temas como organização social, empoderamento e resistência cultural, favorecendo aprendizagem significativa ao conectar teoria e realidade.

Outro exemplo é o episódio Portfólio, da série Faíscas Educacionais (2021), do Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa, em parceria com o Ministério da Saúde. O vídeo apresenta o portfólio como ferramenta pedagógica na educação em saúde, destacando seu potencial para estimular a reflexão sobre a prática, documentar experiências e monitorar o desenvolvimento profissional. São discutidos diferentes tipos de portfólio, formativo, descritivo e reflexivo, e enfatizada a autoavaliação como elemento-chave para a aprendizagem contínua (Faíscas [...], 2021).

A adoção do portfólio no ensino em saúde representa um avanço na consolidação das MAEAs, pois estimula autonomia, responsabilidade e pensamento crítico. Sua efetividade requer engajamento genuíno de educandos e facilitadores, apoio institucional, formação específica e recursos adequados (Veloso; Pequeno; Negreiros, 2019). Em cursos da área da saúde, o portfólio pode documentar casos clínicos, projetos comunitários e vivências práticas, fortalecendo a integração entre teoria e prática, desenvolvendo reflexão crítica e preparando profissionais para atuar de forma consciente e eficaz no SUS (Fuentes-Rojas, 2017).

O uso articulado de vídeos curtos, longas-metragens e documentários como recursos didáticos amplia as possibilidades de interação e participação, favorecendo a construção do pensamento crítico e o desenvolvimento de múltiplas linguagens (Moran, 2013). Kenski (2012) acrescenta que a integração pedagógica das tecnologias promove novas formas de ensinar e aprender, incentivando uma postura ativa e investigativa. Desse modo, o emprego combinado desses recursos, aliado a estratégias como o portfólio, potencializa a formação de profissionais críticos, criativos e socialmente comprometidos.

Relato de experiência – educanda

Encerrando esta parte, trago um vídeo curto elaborado por mim, integrante das atividades preparatórias do curso de MAEAs, sobre a compreensão de *disparadores de aprendizagem* disponível por meio do link/QR Code abaixo.



https://youtu.be/ZCSA_1Ekj-Q

7. Metodologias ativas: da teoria vivenciada à prática transformadora

Relato de experiência – educanda

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana” (Jung, 1991, p. 5).

Trago esta frase para concluir esta parte em que retomo as atividades desenvolvidas por meio do portfólio e, mais do que simplesmente revisitá-las, busco refletir sobre elas. Ao longo do percurso, conhecemos diversos teóricos que fundamentam as MAEAs e exploramos suas diferentes vertentes. Vivenciamos, na teoria e na prática, técnicas como a Aprendizagem Baseada

em Problemas (Problem Based Learning – PBL), a Aprendizagem Baseada em Projetos (Project Based Learning – também PBL), o Arco de Charles Maguerez, a Espiral Construtivista, a Sala de Aula Invertida e o Estudo de Caso.

Entretanto, nossa experiência foi muito além do estudo de conceitos e técnicas: vivenciamos as MAEAs de forma intensa e genuína, encontro após encontro. Essa imersão nos cativou profundamente, despertando não apenas a compreensão de seu potencial pedagógico, mas também o compromisso ético e afetivo de levá-las adiante. Passamos, assim, a nos reconhecer como multiplicadores dessas práticas, assumindo a responsabilidade de compartilhá-las com graduandos, residentes e colegas, nos diferentes espaços de atuação.

Reflexão pesquisadora – educadora

As MAEAs colocam o estudante no centro do processo educativo, estimulando autonomia, reflexão crítica e construção ativa do conhecimento. No curso, foram exploradas estratégias como:

- *Aprendizagem Baseada em Problemas* (Problem Based Learning – PBL), que propõe a resolução colaborativa de problemas complexos e reais, integrando teoria e prática, e desenvolvendo pensamento crítico, habilidades investigativas e tomada de decisão (Barrows; Tamblyn, 1980).
- *Aprendizagem Baseada em Projetos* (*Project Based Learning*), que envolve a execução de projetos estruturados conectando os conteúdos acadêmicos ao mundo real, favorecendo motivação, criatividade e colaboração (Blumenfeld *et al.*, 1991).
- *Arco de Charles Maguerez*, inspirado no método experimental, que estimula um ciclo de observação da realidade, formulação de hipóteses e aplicação de soluções, promovendo aprendizado reflexivo e transformador (Berbel, 1998).

- *Sala de Aula Invertida*, que utiliza o tempo em sala para atividades práticas e debates, após estudo prévio de conteúdos, tornando o aprendizado participativo e personalizado (Bergmann; Sams, 2012).
- *Estudo de Caso*, que mobiliza situações reais ou simuladas para análise e tomada de decisão, desenvolvendo habilidades investigativas e a aplicação contextualizada do conhecimento (Yin, 2001).
- *Espiral Construtivista*, fundamentada no Construtivismo e na teoria sociointeracionista, que articula ciclos de problematização, experimentação, reflexão e reformulação. Segundo Masetto (2012) e Lima (2017), envolve etapas como identificação de problemas, formulação de hipóteses, elaboração de questões, construção de novos significados e avaliação de processos e produtos, favorecendo postura crítica, metacognição e transformação da realidade.

Integradas, essas metodologias reforçam o protagonismo do estudante e consolidam um ambiente de aprendizagem ativo, colaborativo e contextualizado, no qual teoria e prática se entrelaçam, potencializando a formação crítica e transformadora.

8. O retorno para casa: a aplicação na família trindade

Relato de experiência – educanda

Além dos aprendizados vivenciados em sala de aula sobre as MAEAs, o curso de atualização, voltado a cirurgiões-dentistas-preceptores da rede pública de saúde de Florianópolis e com a participação de docentes da UFSC, previa, como etapa conclusiva, a elaboração e a execução de um projeto de aplicação prática.

Em diálogo com a professora-facilitadora, definimos coletivamente dois projetos:

1. *Documento-proposta para a Secretaria Municipal de Saúde*, apresentando um panorama da Odontologia na Atenção Primária à Saúde, seus principais desafios e possibilidades de melhoria. Esse trabalho resultou no ofício “Aonde a Odontologia quer chegar: caminhos e perspectivas”, entregue formalmente em reunião da categoria e disponível para consulta no link/QR Code abaixo:



https://www.dropbox.com/scl/fi/zxvr6royofwyjfw2pmue/Aonde-a-Odontologia-quer-chegar-caminhos-e-perspectivas_2018.pdf?rlkey=scfprqdhg58ewh3otjv7mh692&st=zccxlwf2&dl=0

2. *Ação de educação em saúde* junto a um “Grupo de Atividades Físicas” já existente no Centro de Saúde Trindade, onde eu atuava como cirurgiã-dentista e preceptora. Essa iniciativa possibilitou articular teoria e prática concretamente, aproximando o aprendizado das MAEAs ao cotidiano do serviço e à realidade da comunidade atendida.

Esta segunda ação será detalhada a seguir. Antes, porém, recorro à literatura para contextualizar esse “retorno para casa”, aqui compreendido como o retorno ao local de trabalho, a Unidade de Saúde da Família. O espaço onde passamos grande parte do nosso tempo e compartilhamos tristezas e contentamentos, especialmente na área da saúde, em que lidamos cotidianamente com dores, desconfortos e perdas, torna-se também a nossa casa, e os colegas, a nossa família.

Encontramos esse simbolismo em narrativas clássicas como *O Mágico de Oz*, *O Hobbit* (Tolkien, 2019) e *A Odisseia* (Homero, 2011). Embora os protagonistas retornem ao mesmo lugar de onde partiram, chegam transformados pelos desafios da jornada. Da mesma forma, o que pretendíamos produzir e entregar à comunidade da Trindade precisava refletir as mudanças vividas ao longo do contato com as MAEAs, traduzindo-as em ações concretas e transformadoras.

8.1. Rosa dos ventos: a matriz SWOT

Relato de experiência – educanda

Antes de iniciarmos o alinhavo do projeto de ação em saúde, a professora-facilitadora nos apresentou a matriz SWOT como ferramenta para orientar o processo. Segundo Dutra (2014), devido à sua característica interdisciplinar, a análise SWOT pode ser adaptada a diferentes campos de estudo. A sigla, originada do inglês, representa *Strengths* (forças), *Weaknesses* (fraquezas), *Opportunities* (oportunidades) e *Threats* (ameaças).

A construção da matriz foi realizada coletivamente em sala de aula, envolvendo preceptores e a professora-facilitadora, disponível por meio do link/QR Code abaixo:



<https://www.dropbox.com/scl/fi/aoqpjoebyfg4yljd8vwqn/Matriz-SWOT-14-09-18-Curso-MAEAs.pdf?rlkey=8zj9sxyzugdnkekjb13hxe6l1&st=634550k4&dl=0>

Reflexão pesquisadora – educadora

A aplicação da matriz SWOT no contexto das MAEAs permitiu definir objetivos, temas, ações, recursos pedagógicos e formas de avaliação, reforçando a análise crítica e a tomada de decisão participativa. Assim como no ambiente organizacional, seu uso na educação possibilitou a preceptores, residentes e facilitadores identificar pontos fortes e fragilidades do processo de ensino-aprendizagem, além de mapear oportunidades de inovação e ameaças que poderiam comprometer o projeto (Dutra, 2014).

Integrada a metodologias como a Aprendizagem Baseada em Problemas e a Aprendizagem Baseada em Projetos, a matriz potencializou a autonomia, estimulou a reflexão crítica e favoreceu a construção de estratégias colaborativas para atingir as metas estabelecidas. Mais do que um recurso de planejamento, a ferramenta fortaleceu a participação ativa dos envolvidos e contribuiu para uma aprendizagem significativa e contextualizada (Ferreira *et al.*, 2024).

8.2. O farol: os objetivos

Relato de experiência – educanda

O processo de ensino-aprendizagem compartilha a lógica de qualquer atividade humana: para alcançar metas e objetivos, é fundamental definir as etapas que os antecedem. Essa clareza não apenas viabiliza a construção de instrumentos de avaliação, mas também estabelece “alvos parciais” que, ao serem atingidos, motivam os participantes a avançar até os objetivos finais, previstos a médio ou longo prazo (Gonçalves, 1987).

Com esse propósito, definimos como objetivo geral do projeto “Construir o autocuidado qualificado em saúde bucal”, a partir de verbos

propositivos e acolhedores, no contexto da Educação em Saúde Bucal voltada aos usuários da Unidade de Saúde da Família.

A partir dele, elencamos cinco objetivos específicos:

1. Despertar a compreensão e o discernimento sobre os principais agravos e doenças bucais que afetam a saúde geral, e vice-versa, com base na percepção dos participantes do projeto.
2. Construir associações entre autocuidado bucal e saúde geral que promovam saúde.
3. Fomentar o uso adequado do serviço odontológico e do Centro de Saúde (CS) pelos participantes.
4. Promover a consciência dos participantes sobre sua condição bucal, qualificando o autocuidado.
5. Dirimir dúvidas dos participantes em relação à saúde bucal, visando à criação e manutenção de medidas preventivas e promocionais em saúde geral e bucal.

8.3. As paisagens: os temas a serem trabalhados

Relato de experiência – educanda

Considerando o perfil do público-alvo, adultos participantes de um grupo de atividade física, a equipe definiu os seguintes temas prioritários:

- Higienização de próteses dentárias.
- Inter-relação entre saúde bucal e saúde geral.
- Autoexame bucal (observação periódica da boca realizada pelo próprio indivíduo para identificar alterações e sinais precoces de problemas bucais).
- Senilidade e senescência.
- Doenças periodontais.
- Outros temas identificados conforme interesse dos participantes.

8.4. O guia: o planejamento prévio

Relato de experiência – educanda

Planejamos de uma a três inserções no Grupo de Atividade Física do Centro de Saúde Trindade, às quartas-feiras pela manhã, iniciando em 17 de outubro de 2018 (8h30 às 10h30). Escolhemos uma identidade visual (nome e logomarca) para o projeto, considerando que símbolos podem comunicar ideias imediatamente (Ribeiro, 2005).

Para ampliar a adesão, enviamos convites digitais via WhatsApp, com perguntas de interesse comum sobre saúde bucal, e distribuímos cópias impressas para aqueles sem acesso ao aplicativo. Também convidamos servidores do CS Trindade a integrar-se à ação. O convite está disponível por meio do link/QR Code abaixo.



<https://www.dropbox.com/scl/fi/fqnbrn5jsxs9nopal9rh/Convite-para-educa-o-em-sa-de-UBS-Trindade.pdf?rlkey=79qvfcwa40bh50zujf5olthkt&st=xseg7fq6&dl=0>

Para garantir um ambiente acolhedor e participativo, estabelecemos diretrizes como:

- Cartaz de boas-vindas com a identidade visual do projeto.
- Café, chá e bolachas para criar um clima receptivo e humanizado.
- Ausência de jalecos para reduzir barreiras hierárquicas e aproximar profissionais e comunidade.

- Integração entre participantes do curso de MAEAs e o grupo de atividade física, favorecendo troca de experiências.
- Lembretes no grupo de WhatsApp para organização e evitar interrupções no auditório.
- Presença da profissional de Educação Física no primeiro encontro, fortalecendo a abordagem interdisciplinar.
- Uso da “sacolinha mágica” com recursos educativos, incluindo materiais para autoexame bucal.

Reflexão pesquisadora – educadora

Essas estratégias, fundamentadas nas MAEAs, reforçam a importância de ambientes participativos, nos quais a experiência prévia dos participantes é valorizada e o conhecimento é construído coletivamente. Essa abordagem fortalece o protagonismo e a autonomia, potencializa a aprendizagem significativa e estreita o vínculo entre profissionais e comunidade.

A experiência está registrada no vídeo Educação em Saúde Bucal na Unidade Trindade e disponível por meio do link/QR Code abaixo.



<https://www.youtube.com/shorts/bqBA0AKs-oQ>

8.5. O percurso: a programação propriamente dita

Relato de experiência – educanda

As atividades foram realizadas em três encontros, definidos em conjunto com os participantes do grupo, que expressaram interesse na continuidade da proposta pedagógica fundamentada nos princípios das MAEAs. Os encontros contemplaram interação entre pares, reflexão crítica, valorização do conhecimento prévio, articulação de saberes, compartilhamento de ideias, relatos de vida e aprendizagem significativa, atribuindo novos papéis ao educador, como facilitador, e ao educando, como participante ativo.

O projeto completo está disponível por meio do link/QR Code abaixo.



https://www.dropbox.com/scl/fi/51rmf75iibj8lbcwislu8/Projeto-Educa-o-em-Sa-de-Ubs-Trindade_projeto-MAEAs.pdf?rlkey=ddgi4ilidm382pgbhxhg6mtic&st=j9v8qe82&dl=0

8.6. O que ficou: a avaliação

Relato de experiência – educanda

Pedimos aos participantes do Grupo de Atividade Física que descrevessem em uma palavra sua experiência no projeto. As respostas, carregadas de emoções e significados, revelaram percepções como: “instrutivo,

incentivo, conhecimento, satisfação, informação e aprendizado, gratificante, esclarecedor, muito amor e carinho, muito importante e gratidão”.

Também realizamos uma avaliação interna com os facilitadores, identificando que a abordagem utilizada:

- Facilitou a compreensão sobre os principais agravos e doenças bucais e sua relação com a saúde geral, promovendo uma visão integrada do cuidado.
- Ampliou a consciência sobre a condição bucal, incentivando práticas de autocuidado mais qualificadas.
- Esclareceu dúvidas, fortalecendo a autonomia na tomada de decisões sobre saúde.

Reflexão pesquisadora – educadora

Segundo Freire (1996), a educação problematizadora valoriza o conhecimento prévio e incentiva a reflexão crítica, promovendo aprendizado significativo e transformador. Nessa linha, Berbel (1998; 2011) destaca que estratégias ativas favorecem a construção coletiva do conhecimento, possibilitando troca de saberes e desenvolvimento de competências essenciais para a promoção da saúde.

A avaliação do grupo confirmou que a metodologia adotada não apenas possibilitou a troca de informações, mas também fomentou aprendizagem participativa e contextualizada, contribuindo para a qualificação do autocuidado.

O Projeto de Educação em Saúde na UBS Trindade foi premiado na 54ª Reunião da Associação Brasileira de Ensino Odontológico (ABENO), em 2019, evidenciando a efetividade das MAEAs na educação em saúde bucal e seu potencial para aplicação por cirurgiões-dentistas no Sistema Único de Saúde.

O banner premiado está disponível no link/QR Code abaixo:



<https://www.dropbox.com/scl/fi/2xieto9xdt293s9ett30h/Banner-premiado-54a-ABENO-2019.png?rlkey=0dgnx47pre14hda1lh5ozwtqj&st=y5mo51r35&dl=0>

9. A arte de aprender

Relato de experiência – educanda

As Metodologias Ativas são como uma lufada de ar fresco, uma pausa para respirar, uma saída da caixa. Quando bem construídas na inter-relação entre sujeitos e na compreensão de ferramentas pedagógicas, podem levar a uma aprendizagem significativa, conceito proposto por David Ausubel em *The Psychology of Meaningful Verbal Learning* (1968), que, no Brasil, foi amplamente estudado e discutido (Brasil, 2022). Essa aprendizagem se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e novos, de forma não literal e não arbitrária, atribuindo significado ao que se aprende e, ao mesmo tempo, ressignificando e estabilizando cognitivamente o que já se sabia (Moreira, 2012).

Após percorrer, pelas páginas do meu *Diário de Bordo* (meu portfólio), o caminho trilhado no curso de Metodologias Ativas e revisitar o projeto de aplicação de que participei, assisti novamente ao curta-metragem espanhol *Alike*, dirigido por Daniel Martínez Lara e Rafa Cano Méndez (2015).

A animação critica o sistema educacional tradicional e a sociedade padronizada ao mostrar um pai que, ao notar a perda da criatividade do

filho em um mundo rígido e acinzentado, busca resgatar sua essência lúdica, simbolizada pelo retorno das cores. (Martinez; Cano Méndez, 2015).

Mais uma vez, senti a mesma emoção e reflexão que tive na primeira vez em que assisti ao curta, fazendo surgir a pergunta: *como a educação e o trabalho podem ser repensados para não sufocar a criatividade?*

Acredito que não exista uma resposta única, mas um conjunto de pequenos passos e gestos cotidianos. O simples ato de nos perguntarmos e nos abirmos para o possível já revela um caminho.

Para mim, as Metodologias Ativas têm cor, assim como a praça e o violinista de *Alike*. Essas cores despertam percepção, expressão e criatividade, potencializando aquilo que se quer valorizar: a participação ativa e a autonomia do educando.

Reflexão pesquisadora – educadora

O curta *Alike* dialoga diretamente com as MAEAs ao evidenciar a importância de um ensino que valorize criatividade, autonomia e participação ativa. Ao criticar modelos educacionais engessados, a obra reforça a relevância da aprendizagem significativa, na qual o estudante explora suas potencialidades e constrói conhecimento de forma reflexiva e interativa.

Práticas pedagógicas baseadas no diálogo e na curiosidade, como o Aprendizado Baseado em Projetos e a Sala de Aula Invertida, promovem protagonismo e engajamento, devolvendo “cor” ao processo educativo. Ao criar ambientes que estimulam a expressão e a escuta, as MAEAs se aproximam da proposta de *Alike*, resgatando a essência criativa que, muitas vezes, é silenciada pelo cotidiano e pelos formatos tradicionais de ensino (Paraná, 2024).

10. Conclusões reflexivas e entrelaçadas

Ao final desta travessia, sinto, como educanda, que as MAEAs me ensinaram um novo fôlego, um respiro guardado nas entranhas, capaz de renovar o olhar sobre minha prática e sobre mim mesma. É como descreve Quintana (2001), quando afirma que “devemos sair à rua como quem foge de casa, com todos os caminhos abertos diante de nós, mesmo que as obrigações nos esperem logo ali; chegando de muito longe, com a alma aberta e o coração cantando”. É assim que sigo, com disposição para continuar aprendendo, desaprendendo e reaprendendo.

Nesse percurso, como reflete a pesquisadora, revisitamos práticas e saberes, reafirmando que ensinar e aprender é um processo de transformação mútua. As MAEAs se mostraram mais do que metodologias, foram um convite à reinvenção do ato educativo. O portfólio, longe de ser apenas um arquivo de registros, revelou-se uma ferramenta viva, que organiza e dá sentido à construção do conhecimento, sustentada pela reflexão constante, pela reconstrução de significados e pela reafirmação do aprendizado como fenômeno coletivo e dinâmico.

A vivência reafirmou que conceitos como comunidade de aprendizagem, pacto pedagógico e avaliação mediadora deslocam o foco da simples transmissão de conteúdos para a construção conjunta do saber. Como ensina Freire (1987), a educação é um ato dialógico, em que conhecimento se coonstrói e cada sujeito se torna protagonista de sua própria trajetória. Na experiência em saúde bucal, a contextualização do aprendizado fortaleceu a autonomia e ampliou a capacidade de autocuidado, evidenciando o potencial de estratégias como a Espiral Construtivista, o Aprendizado Baseado em Problemas, recursos visuais, aproximação com os participantes e o uso da Matriz SWOT.

Ao revisitar o curta *Alike*, reafirmamos a necessidade de uma educação que preserve a criatividade e as cores do aprendizado, incentivando a descoberta, o questionamento e o brilho nos olhos dos educandos. Tal como

na metáfora da praça vibrante e do violinista, o aprendizado verdadeiro pulsa com a vida, gerando sentidos, conexões e transformação.

Seguimos, educanda e pesquisadora, como quem abre portas para o mundo, reconhecendo que a educação é, em sua essência, um convite ao encontro consigo, com o outro, com o novo e com o possível. Que essa caminhada permaneça guiada por alma aberta, sensibilidade, solidariedade e criatividade.

Referências

- ALVES, R. Escutatória. In: **O amor que acende a lua**. Campinas: Papirus, 1999a.
- ALVES, R. Escutatória. **Correio Popular**, Campinas, 1999b.
- ALVES, R. **Rubem Alves essencial**: 300 pílulas de sabedoria. 3. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2024.
- AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune & Stratton, 1968.
- BAUM, L. F. **O mágico de Oz**. Tradução de Marcia Heloisa. 1. ed. Rio de Janeiro: Darkside, 2020.
- BARROWS, H. S.; TAMBLYN, R. M. **Problem-based learning**: an approach to medical education. New York: Springer, 1980.
- BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, 1998.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip Your Classroom**: Reach Every Student in Every Class Every Day. 1. ed. International Society for Technology in Education, 2012.
- BLUMENFELD, P. C. *et al.* Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. **Educational Psychologist**, [S. l.], v. 26, n. 3-4, p. 369-398, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Aprendizagem significativa**: breve discussão acerca do conceito. 2022. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/191-aprendizagem-significativa-breve-discussao-acerca-do-conceito#:~:text=A%20Teoria%20da%20Aprendizagem%20Significativa,Psychology%20of%20Meaningful%20Verbal%20Learning>. Acesso em: 7 set. 2025.

DUTRA, D. V. **A análise SWOT no Brand DNA Process**: um estudo da ferramenta para aplicação em trabalhos em Branding. 2014. Dissertação (Mestrado em Design e Expressão Gráfica) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

FERREIRA, J. M. *et al.* Análise SWOT na gestão educacional: estratégias para melhoria contínua. **Revista Foco**, Curitiba, v. 17, n. 1, p. 1-14, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FUENTES-ROJAS, M. O portfólio como uma estratégia de aprendizagem na formação dos profissionais de saúde. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 59-73, 2017.

GONÇALVES, E. L. Definição de objetivos educacionais e de instrumentos de avaliação no ensino médico. **Rev. bras. educ. med.** Brasília, DF, v. 11, n. 1, 1987.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014a.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. 44. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014b.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 22. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014c.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**: da exclusão à inclusão escolar. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOMERO. **Odisseia**. Traduzido por Bernard Knox. 1. ed. São Paulo: Penguin-Companhia, 2011.

FAÍSCAS educacionais portfólio. [S.l.; s.n], 2021. 1 vídeo (16:23 minutos. Publicado pelo canal Maria Santiago. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KDYUynHyq88>. Acesso em: 21 fev. 2025.

JUNG, C. G. **Estudos de psicologia analítica**. Petrópolis: Vozes, 1991.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Editora Papirus, 2012.

KLINK, T. O que se aprende ao atravessar o Atlântico sozinha em um veleiro? **Entrevista concedida a National Geographic Brasil**. Publicado em: 11 mar. 2022. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/meio-ambiente/2022/03/entrevista-tamara-klink-o-que-se-aprende-ao-atravesar-o-atlantico-sozinha-em-um-veleiro>. Acesso em: 16 fev. 2025.

LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 21, n. 61, p. 421-434, 2017.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MAIA, I. L. *et al.* Estratégia adaptada de feedback voltado para ambulatórios de graduação. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [S. l.], v. 42, n. 4, p. 29–36, 2018.

MARTÍNEZ LARA, D.; CANO MÉNDEZ, R. **Alike**. [S. l.: s. n.], 2015. Curta-metragem (8 min.). Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt5293824/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MASETTO, M. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012.

MORAES, Amanda Silva de; PEREIRA, Marcos Aparecido. Escrita criativa e a sala de aula invertida: explorando minicontos e memes como ferramentas pedagógicas nos anos finais do Ensino Fundamental. *Revista Signos*, Lajeado, RS, v. 45, n. 2, p. —, 27 dez. 2024. DOI: 10.22410/issn.1983-0378.v45i2a2024.3765. Disponível em: <https://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/3765>. Acesso em: 07 abr. 2026.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista Currículum**, p. 29-56, Espanha, 2012.

MURPHY, S. Teachers and students: reclaiming assessment via portfolios. In: YANCEY, K. B.; WEISER, I. (ed.). **Situating portfolios: four perspectives**. Logan: Utah State University Press, 1997. p. 72-88.

NOIVAS do cordeiro. Direção de Alfredo Alves. **Brasil: Canal GNT**, 2007. 44 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cVmjlhORxso>. Acesso em: 21 fev. 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sociocultural**. 8. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Escola Digital Professor. **Metodologias ativas**, 2024. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/metodologias_ativas. Acesso em: 11 fev. 2025.

PONTE OCULTA. Flor da vida e geometria sagrada, setembro, 2016. Disponível em: <https://ponteoculta.blogspot.com/2016/09/flor-da-vida-e-geometria-sagrada.html?m=1>. Acesso em: 11 fev. 2025.

QUEIROZ, D. (Direção e Roteiro). **Rubem Alves, o Professor de Espantos**. Produção: João Gollo. Produção executiva: Dulcídio Siqueira Neto. Imagens: Cícero Bezerra e Claudio Adriano. Edição e finalização: Guem Takenouchi. Animação: Tiago Keise. Coordenação de produção: Santiago Dellape. Auxiliar de cinegrafista: Misael do Rosário. Pesquisa: André Bergamo e Dulce Queiroz. Trilha original: Alberto Valerio. Brasil: TV Câmara, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Njtw1Kr8RLY>. Acesso em: 20 fev. 2024.

QUINTANA, M. **A cor do invisível**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2001.

RIBEIRO, F. A. **Logomarca: a comunicação do símbolo como elemento representante da marca**. 2005. Monografia (Graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda), Uniceub, Brasília, 2005.

SÁ-CHAVES, I. **Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão**. 3. ed. Aveiro:

Universidade de Aveiro, 2000.

SEVEN CONNECT. **Rubem Alves – Professor de Espantos**. Revista Digital – Personagem Rubem Alves – brasil.gov.br, maio 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UqqVGd1_blg. Acesso em: 20 fev. 2025.

TOLKIEN, J. R. R. **O Hobbit**. Tradução de Reinaldo José Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2019.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

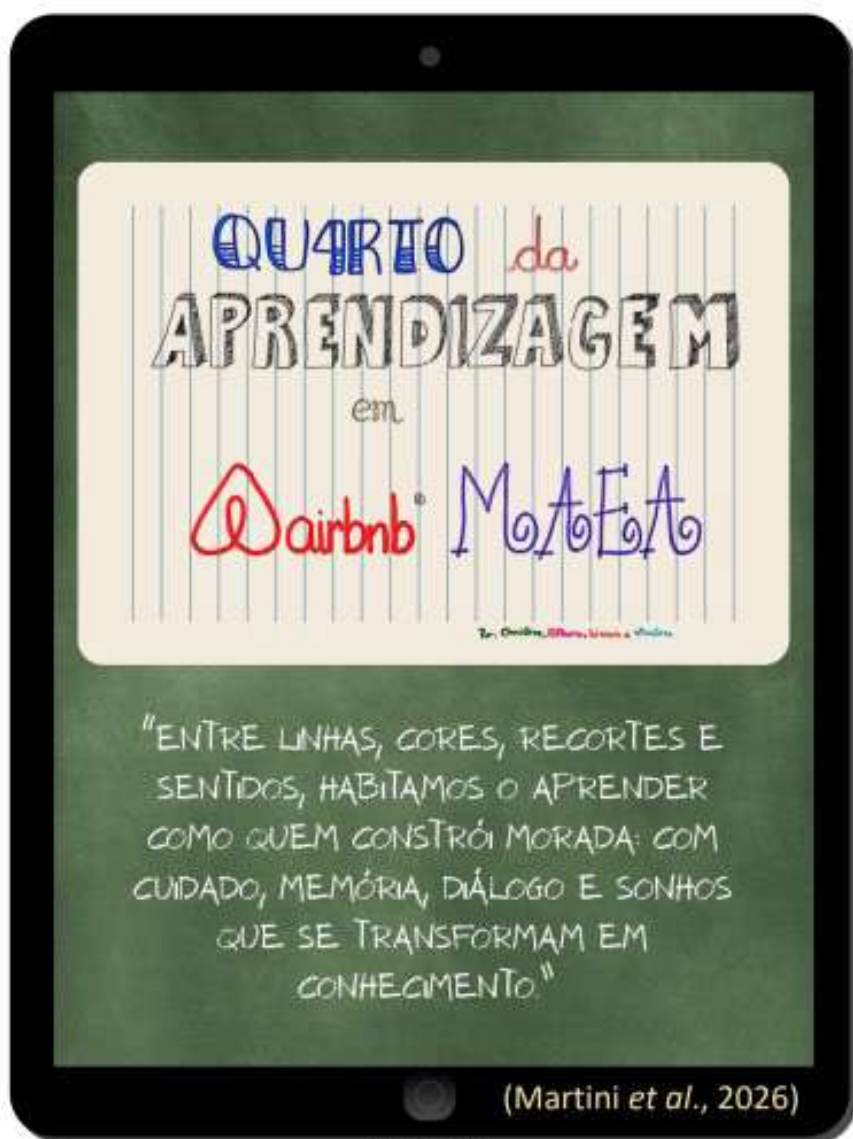
VELOSO, M. D.; PEQUENO, A. M. C.; NEGREIROS, F. D. da S. Metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior de saúde: o fazer pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 354-370, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976.

WORDS and pictures. Direção: Fred Schepisi. Produção: Curtis Burch, Gerald Di Pego. Elenco: Clive Owen, Juliette Binoche. EUA: Latitude Productions, 2013. DVD.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



Fonte: UFSC (2024).

MARTINI, D. et al. Portfólio analógico como espaço de aprendizagem significativa: reflexões a partir do "4to de aprendizagem". In: GONTUO, L. R. T. et al. (org.). **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na saúde: saberes, práticas, técnicas e tecnologias: volume I – conceitos, pilares e práticas formativas**. Porto Alegre: Editora Rede Unida, 2026.

Capítulo 14

Portfólio analógico como espaço de aprendizagem significativa: reflexões a partir do “quarto de aprendizagem”

Débora Martini⁷¹

Christine Sodré Fortes⁷²

Lincon Hideo Nomura⁷³

Marilene Adenilde Machado⁷⁴

Idonézia Collodel Benetti⁷⁵

Liliane Parreira Tannús Gontijo⁷⁶

Mirelle Finkler⁷⁷

71 Secretaria Municipal de Saúde de Florianópolis. Florianópolis (SC), Brasil. Assistente social. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva (PPGSC)/Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ORCID: 0000-0001-9191-7858 E-mail: deboramartinisso@gmail.com

72 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC), Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva (PPGSC)/Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). ORCID: 0000-0003-3455-3132 E-mail: christinefortes@gmail.com

73 Prefeitura Municipal de Blumenau. Blumenau (SC), Brasil. Endodontista. Doutorando no Programa de Pós-graduação em Odontologia PPGO/Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). ORCID: 0000-0002-6182-712X E-mail: linconn@gmail.com

74 Hospital Governador Celso Ramos, Florianópolis (SC), Brasil. Enfermeira. Especialista em Auditoria de Enfermagem e em Enfermagem de Emergência. ORCID: 0009-0008-5732-7561 E-mail: marilene-gunther@gmail.com

75 Secretaria de Educação de Santa Catarina. Psicóloga, professora, mestra em Psicologia (UFSC); doutora e pós-doutora em Saúde Coletiva (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8413-0632>. E-mail: cidonezia@gmail.com

76 Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia (MG), Brasil. Professora titular da Área de Saúde Coletiva do Curso de Odontologia. Pós-doutora Saúde Coletiva (UFSC), doutora em Saúde Pública (EERP/USP). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-57621591>. E-mail: lilianeg@ufu.br

77 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC), Brasil. Professora associada, Departamento de Odontologia e Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva. Doutora em Saúde Coletiva. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5764-9183> E-mail: mirelle.finkler@ufsc.br

O que é que se encontra no início? O jardim ou o jardineiro?
É o jardineiro. Havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um
jardim aparecerá.
Mas, havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele
desaparecerá. O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo
pensamento está cheio de jardins. O que faz um jardim são
os pensamentos do jardineiro. O que faz um povo são os
pensamentos daqueles que o compõem
(Rubem Alves, 1999, p. 24-25).

Esta narrativa aborda o uso do Portfólio Analógico no contexto das Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEAs), compreendendo-o como um recurso formativo que potencializa a aprendizagem significativa, a autoavaliação crítica e a avaliação mediadora de natureza processual, com enfoque andragógico.

No âmbito da educação de adultos, a andragogia, conforme definida por Knowles e discutida por Merriam (2001), representa a arte e a ciência de ajudar adultos a aprender, sustentando-se em pressupostos que reconhecem a autonomia do sujeito, a valorização de sua experiência de vida, a orientação para a resolução de problemas, a prontidão para aprender a partir das demandas sociais e profissionais e a motivação intrínseca. Esses elementos estruturam um modelo de aprendizagem centrado no educando, que assume um papel ativo e reflexivo na construção do saber. A andragogia propõe, ainda, um ambiente educativo pautado na colaboração e em práticas educacionais contextualizadas, dialógicas e voltadas à aplicação imediata do conhecimento (Merriam, 2001). Dessa forma, ao articular o portfólio analógico com princípios andragógicos, cria-se um espaço de aprendizagem significativo, em que os sujeitos não apenas documentam suas trajetórias, mas também problematizam e ressignificam suas experiências formativas.

Mas antes de tudo, a origem.

No início, eram quatro Eus, uma médica, uma assistente social, um cirurgião-dentista e uma enfermeira, cada qual vindo de um canto, com

histórias, percursos e olhares distintos. Profissionais da saúde com trajetórias bastante diversas, assim como diferentes eram suas experiências com o ensinar e o aprender. Quatro indivíduos únicos em suas formas de ser, pensar e sentir, mas que convergiam em um mesmo propósito, conhecer mais profundamente as MAEAs, em busca da transformação das práticas em saúde e das práticas educativas em suas diferentes áreas de atuação.

Depois veio o nós, esse que se forma no encontro, no olhar que reconhece e é reconhecido. Não foi imediato, nem simples, mas emergiu na busca por algo em comum. Compartilhávamos a defesa do Sistema Único de Saúde (SUS), o interesse pelas metodologias ativas, e, pouco a pouco, revelaram-se outras afinidades: viagens, filmes, livros, amizades, músicas (ainda que ecléticas), e o encantamento pela “Ilha da Magia”⁷⁸. Sobre tudo, havia entre nós a crença na educação como força transformadora.

Desse Nós, surgiu uma Comunidade de Aprendizagem, o “Qu4rto de Aprendizagem”, que se juntou a outras CAs e às professoras-facilitadoras em torno do interesse de transformar saberes e práticas. Esse “Qu4rto de Aprendizagem” nasceu dos quatro Eus, que se fizeram coletivo e se reconheceram em um cômodo simbólico, espaço de estudo, encontro, leitura, sonho, construção conjunta e relação viva com o outro. “Conhecer para transformar” tornou-se o mote da CA, expressão que acompanhou nosso caminho como um convite permanente à ação. Uma frase curta, aparentemente simples, mas carregada de significado. É preciso conhecer e compreender para transformar, construir, contribuir e melhorar a vida, a cultura, a arte, a educação, as práticas, a sociedade e o mundo. Porque só transforma quem conhece, e só se conhece verdadeiramente no encontro com o outro, com o mundo e consigo mesmo. Foi justamente nesse movimento de busca e abertura que entendemos que somente é possível mudar o que conhecemos e que, para mudar e conhecer, é preciso partir de algum lugar.

Esse lugar foi a disciplina “Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Saberes e Práticas”, do Curso de Pós-graduação em Saúde

⁷⁸ Denominação atribuída a Florianópolis, capital de Santa Catarina, em razão de suas belezas naturais e da atmosfera mística cultivada pelas lendas e tradições locais (Anversa, 2024).

Coletiva da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGASC/UFSC). O tempo: 2024. Nesse espaço-tempo compartilhado, entre interações intensas, discordâncias férteis, consensos e dissensos e construção coletiva de sentidos, o “Qu4rto de Aprendizagem” se entrelaçou com outras CAs e com as professoras-facilitadoras. Ao longo do percurso formativo, fomos conduzidos a um desfecho, que não era exatamente um fim, mas uma etapa de síntese: um momento de parada para refletir, avaliar e elaborar os muitos ensinamentos, trocas e aprendizados vividos. A proposta era clara: produzir, em grupo (CA), um portfólio. Um dispositivo que condensaria vivências, registros, inquietações e compreensões, tudo o que fomos (e seguimos sendo) ao longo dessa jornada. Assim, o fim se transformava em continuidade: em um processo ainda mais profundo de ensino-aprendizagens. Mas, afinal, o que é um portfólio?

O portfólio integra as MAEAS como um espaço vivo de aprendizado, onde múltiplos saberes são compartilhados e ressignificados. Mais do que uma síntese, ele se apresenta como um instrumento problematizador, questionador e em constante construção. Ao longo da disciplina, percorremos um caminho espiralado de experiências e reflexões, que transformou nossa compreensão e nos fez sair diferentes de como entramos. O portfólio, assim, se torna a materialização desse percurso, evidenciando os novos significados que emergiram no processo de ensino-aprendizagem (Lima, 2017).

O portfólio, portanto, não se limita a um registro estático de conteúdos assimilados, mas configura-se como um espaço vivo de construção do conhecimento, em que o percurso formativo se torna visível e passível de ressignificações constantes. Sua essência está na articulação entre teoria e prática, na avaliação crítica sobre a trajetória individual e coletiva, e no reconhecimento da aprendizagem como um processo dinâmico e não linear. Ao adotar essa abordagem, possibilitamos que a experiência educacional seja mais do que um acúmulo de informações, tornando-se um exercício contínuo de questionamento, criatividade e transformação, que se materializa na interação entre diferentes saberes e perspectivas (Ferrarini; Behrens; Torres, 2022).

Os registros poderiam ter sido iniciados já no primeiro dia de aula, acumulando semanalmente as experiências e reflexões ao longo do percurso. No entanto, o portfólio foi construído ao final, coletivamente, em meio à reconstrução das memórias do “Quarto de Aprendizagem” e das demais CAs, memórias que atravessam o tempo e ressignificam vivências. Essa não foi a única estratégia de ação e avaliação utilizada na disciplina. Diversas outras práticas ocorreram ao longo do percurso, todas, de algum modo, incorporadas ao portfólio, transformadas, reinterpretadas e integradas ao processo contínuo de aprendizagem (Villas Boas, 2005; Scallon, 2015).

Ferrarini, Behrens e Torres (2022), por meio de uma revisão integrativa, identificaram estudos que apontam o próprio portfólio como uma metodologia ativa de aprendizagem. Dessa forma, ao estimular a reflexão crítica, o portfólio não apenas reforça o caráter avaliativo, mas também potencializa a aprendizagem. Por ser retrospectivo e ao mesmo tempo prospectivo, contribui para a formação de profissionais mais preparados para os desafios da atuação em Saúde (Gomes *et al.*, 2010; Garcia; Nascimento, 2019). Na área da Saúde, ainda se destaca na “promoção da competência de aprender a conviver e a trabalhar juntos, tão necessária para o trabalho em equipes interprofissionais e transdisciplinares” (Cotta; Costa; Mendonça, 2013, p. 1848).

O portfólio, no formato analógico ou digital, é uma ferramenta essencial na educação transformadora, fundamentada em metodologias ativas que promovem um ensino-aprendizagem dinâmico e participativo. Além de incentivar a autorregulação e a construção colaborativa do conhecimento, o portfólio se baseia na comunicação dialógica entre os diferentes sujeitos, permitindo que os estudantes desenvolvam não apenas conhecimentos, mas também atitudes e competências essenciais para a vida (Cotta; Costa; Mendonça, 2013).

Nesse contexto, a escolha entre o portfólio analógico ou digital está diretamente relacionada às habilidades e conhecimentos dos seus idealizadores, além de refletir a autonomia do grupo no processo de decisão e construção

do próprio aprendizado, um aspecto aprimorado e valorizado ao longo da disciplina. Considerando esses aspectos, nosso grupo optou pela elaboração de um portfólio analógico, exercendo a liberdade de escolha e assumindo o protagonismo na organização e apresentação do conhecimento.

Este capítulo apresenta um relato reflexivo e crítico sobre a experiência da CA “Qu4rto de Aprendizagem” na elaboração de seu portfólio analógico no contexto da disciplina cursada. Tem como objetivo analisar o uso de portfólios analógicos no processo de ensino-aprendizagem e avaliação, discutindo sua articulação e contribuição para as MAEAs. A reflexão parte de uma experiência vivenciada na construção de um portfólio, compreendido não apenas como instrumento de registro, mas como espaço de autoavaliação crítica, síntese de aprendizagens e ressignificação de saberes, consolidando-se como ferramenta formativa alinhada aos princípios das metodologias ativas.

1. Entre o analógico e o digital: o portfólio como estratégia de metodologias ativas

O portfólio representa uma oportunidade de inovação no processo de ensino-aprendizagem em diversas áreas do conhecimento. Seja no formato analógico (físico), incorporando textos, desenhos, colagens, bordados e outras expressões, ou no formato digital, explorando diversas ferramentas tecnológicas, cada modalidade apresenta especificidades que podem atuar tanto como facilitadoras quanto como desafios. Além disso, ambos os formatos promovem processos de análise e reflexão que contribuem para a construção de novos saberes, integrando o ensino-aprendizagem em ambientes híbridos, combinando o virtual e o presencial (Morán, 2015).

No cenário atual, em que o digital, a tecnologia e a conectividade se tornaram elementos essenciais para a educação, a escolha de um portfólio analógico para consolidar uma formação pode parecer, à primeira vista,

ultrapassada. No entanto, essa escolha também pode ser vista como disruptiva. Ultrapassada, pois um estudante desconectado, que não utiliza ferramentas digitais, pode perder acesso a informações, limitar suas possibilidades de comunicação e, conseqüentemente, enfrentar desafios em um mundo competitivo que exige cada vez mais domínio da tecnologia (Morán, 2018). Por outro lado, é uma escolha disruptiva, pois rompe com a dependência tecnológica, resgatando a importância do aprendizado manual e artesanal. Além disso, incentiva o uso de materiais físicos, que têm sido cada vez menos utilizados, e promove uma reflexão sobre diferentes possibilidades de construção do portfólio. Dessa forma, cria-se um produto autoral e singular, livre de padrões pré-estabelecidos quanto a formatos, layout ou aplicativos. Esse processo estimula a consciência corporal e as habilidades motoras, frequentemente exploradas na infância, mas pouco incentivadas na educação de adultos e na formação de educadores.

A partir do século XX, o sistema educacional brasileiro passou por mudanças significativas, mediante a introdução das MAEAs em diferentes níveis de ensino, incluindo a graduação e a pós-graduação, especialmente na formação de profissionais e docentes das áreas da Educação e Saúde (Freire, 2011). A educação tradicional, baseada em ensino padronizado e avaliações homogêneas, tem gradualmente dado lugar a uma abordagem transformadora, centrada no desenvolvimento de competências e na formação de profissionais reflexivos, autônomos e criativos (Morán, 2015; Behrens, 2005).

As MAEAs propõem uma mudança no papel do(a) professor(a), que deixa de ser um mero transmissor de conhecimento para se tornar um(a) facilitador(a) ou mediador(a) do processo de aprendizagem. Essa transformação demanda uma nova postura docente, aliada à adoção de abordagens inovadoras para a avaliação e o acompanhamento do aprendizado dos estudantes. Nesse cenário, a avaliação deixa de se restringir à simples mensuração de conhecimentos e resultados pontuais, configurando-se em um processo contínuo e formativo e contribui para a consolidação do

portfólio reflexivo-avaliativo, concebido como uma ferramenta que se destaca simultaneamente como estratégia de ensino e de avaliação (Morán, 2015; Cesário *et al.*, 2016).

2. Portfólio analógico e digital no ensino-aprendizagem ativo: contribuições para a formação por competências

O portfólio, compreendido como uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem e de avaliação, configura-se como instrumento potente para promover a formação profissional baseada em competências. Alinhado às demandas contemporâneas da educação, o seu uso possibilita o desenvolvimento de saberes e habilidades a partir de quatro pilares fundamentais: (i) **aprender a ser**, associado à construção da autonomia, da responsabilidade pessoal e do juízo crítico; (ii) **aprender a conhecer**, relacionado à assimilação e constante atualização de conhecimentos científicos e culturais, gerais e específicos, ao longo da vida; (iii) **aprender a fazer**, voltado para a aquisição de habilidades práticas necessárias à resolução de problemas e à atuação profissional; e (iv) **aprender a conviver e a trabalhar em equipe**, que enfatiza a compreensão das relações interpessoais e das interconexões sociais (Cotta; Costa; Mendonça, 2013, p. 1850, grifos nossos).

A trajetória histórica do portfólio, inicialmente concebido como um simples “porta-folhas”, reflete sua ressignificação pedagógica. Com o advento das tecnologias digitais e das novas práticas educativas, o portfólio expandiu-se para diferentes formatos, analógico e digital, cada qual com especificidades que impactam diretamente a experiência formativa. A definição do formato a ser adotado depende de múltiplos fatores, incluindo os objetivos educacionais pretendidos, as características do contexto formativo, as pactuações pedagógicas estabelecidas entre docentes e discentes e, ainda, as preferências dos estudantes.

Cada modalidade, analógica ou digital, apresenta singularidades que podem atuar tanto como facilitadoras quanto como desafios ao processo de aprendizagem. A seguir, o Quadro 1 sintetiza as principais diferenças entre os dois formatos, oferecendo subsídios para a escolha mais adequada às necessidades e aos propósitos formativos.

Quadro 1. Diferenças entre portfólio analógico e digital (versão revisada)

Aspecto	Portfólio analógico	Portfólio digital
Formato	Físico – produzido (confeccionado) em papel, cadernos, pastas, quadros, entre outros suportes materiais.	Digital – produzido e armazenado em plataformas ou arquivos digitais.
Interação sensorial	Estimula múltiplos sentidos, como tato, visão e olfato, promovendo uma experiência tátil e artesanal.	Favorece a interação visual e auditiva por meio de telas e dispositivos eletrônicos.
Acesso	Exclusivamente físico, sem necessidade de dispositivos eletrônicos ou conexão à internet.	Permite acesso remoto e contínuo, a qualquer tempo e em qualquer local, desde que haja disponibilidade de dispositivos eletrônicos e, quando necessário, conexão à internet.
Acessibilidade	Pode apresentar barreiras para pessoas com deficiência visual ou motora.	Amplia a acessibilidade por meio de recursos adaptativos, como leitores de tela e ajustes de contraste.
Personalização	Favorece uma construção manual, livre, criativa e personalizada, sem imposição de formatos padronizados.	Oferece diversas possibilidades de personalização, embora possa ser restringido pelas configurações das plataformas digitais e pela necessidade de domínio técnico.
Facilidade de compartilhamento	Requer transporte físico, dificultando o compartilhamento simultâneo.	Facilita o compartilhamento instantâneo via links, e-mails ou armazenamento em nuvem.
Edição e revisão	As modificações são mais difíceis e deixam vestígios, exigindo recomeço em caso de alterações significativas.	Permite edição, reorganização e atualização de conteúdos de forma rápida e prática.
Segurança e preservação	Suscetível a danos físicos, como rasgos, manchas e desgaste pelo tempo.	Armazenável em múltiplos dispositivos ou nuvem, mas vulnerável a falhas técnicas e ciberataques.
Criatividade e expressão	Favorece a expressão manual e autoral e singular, utilizando materiais físicos diversos.	Possibilita a inserção de multimídias (vídeos, áudios, hiperlinks), desde que se domine a tecnologia necessária.

Tempo de elaboração	Geralmente mais demorado, devido à produção manual e artesanal.	Tende a ser mais ágil, pela facilidade de edição e uso de templates digitais.
Engajamento e reflexão	Requer e estimula maior tempo de dedicação, favorecendo reflexões mais profundas sobre o processo de aprendizagem.	A rapidez de produção pode reduzir o tempo dedicado à reflexão crítica.
Sustentabilidade	Exige uso de papel e outros materiais físicos, podendo gerar impacto ambiental.	Minimiza o consumo de papel, embora dependa de dispositivos eletrônicos e do consumo energético associado.
Custo	Pode envolver custos mais elevados com materiais físicos e impressão.	Frequentemente de baixo custo, utilizando plataformas gratuitas e recursos digitais disponíveis.

Fonte: Autoras, 2025.

A análise comparativa apresentada no Quadro 1 revela que tanto o portfólio analógico quanto o digital dispõem de potencialidades formativas específicas, cuja adoção deve ser pautada por uma avaliação criteriosa dos objetivos educacionais e do contexto de aprendizagem. Mais do que uma decisão meramente técnica, a escolha entre os formatos deve priorizar abordagens pedagógicas que estimulem o protagonismo discente sobre seu processo de ensino-aprendizagem, visando a construção contínua de saberes. Conforme salientam Closs e Antonello (2014), o portfólio, independentemente de seu formato, constitui um instrumento privilegiado para fomentar a autonomia e a capacidade de autocrítica dos estudantes, favorecendo uma aprendizagem significativa e duradoura. Nesse sentido, a utilização planejada do portfólio, seja em sua versão analógica ou digital, alinha-se aos princípios das metodologias ativas, consolidando-se como estratégia formativa essencial para o desenvolvimento de competências profissionais no cenário contemporâneo.

3. O portfólio analógico como estratégia ativa de aprendizagem e avaliação na pós-graduação em saúde coletiva: a experiência da ca – “qu4rto de aprendizagem”

O portfólio analógico é uma das possibilidades metodológicas e/ou estratégicas na organização das MAEAs. Ele não apenas registra a trajetória de aprendizagem dos(as) educandos(as), mas também possibilita a avaliação de saberes, vivências, atitudes e habilidades adquiridas ao longo do processo formativo.

Quando construído coletivamente, sua aplicação se torna ainda mais enriquecedora, pois exige a interação presencial entre os diferentes atores, favorecendo o desenvolvimento de competências socioemocionais. É nessa relação com o outro que se fortalece a capacidade de lidar com conflitos e divergências, aprimorar o diálogo, afetar e ser afetado, conhecer a si mesmo e desenvolver a autorregulação.

A utilização do portfólio analógico estimula a criatividade, o contato físico com diferentes materiais e a personalização das produções de acordo com os interesses e reflexões dos(as) educandos(as). Esse processo contribui para o desenvolvimento sensorial e motor por meio da criação manual, enriquecendo a experiência de aprendizagem. O manuseio de papéis, canetas, lápis, tintas, pincéis, recortes, linhas, cola e outros materiais proporciona uma experiência sensorial rica tanto para quem produz quanto para quem recebe o portfólio para avaliação. Esse estímulo a diferentes áreas do cérebro favorece o ensino-aprendizagem.

Por resgatar elementos e materiais utilizados ao longo da vida, principalmente ao longo da Educação Infantil, e por propiciar uma reflexão constante em sua construção, proporciona um resgate às experiências e conhecimentos prévios dos(as) educandos(as), favorecendo a Aprendizagem Significativa. Esse conceito é compreendido como um processo ativo de

construção do conhecimento, no qual “os saberes prévios são considerados determinantes na construção de novos saberes” (Lima, 2017, p. 425). Em outras palavras, a aprendizagem se torna significativa à medida que novos conteúdos e experiências se conectam com os conhecimentos e vivências anteriores de cada indivíduo, promovendo uma compreensão mais profunda e contextualizada (Pelizzari *et al.*, 2002).

Além disso, é fundamental considerar que elementos como sentimentos, emoções e motivação desempenham um papel essencial no processo de aprendizagem. Esses fatores influenciam diretamente a disposição do educando para aprender, fornecendo e direcionando a energia mental necessária para a assimilação do conhecimento. Estão, ainda, profundamente interligados aos processos cognitivos (Illeris, 2013), tornando a aprendizagem mais envolvente e eficaz, permitindo a construção de conhecimentos conectados à realidade e às experiências do estudante.

Na construção do portfólio analógico, esses aspectos estão presentes em todas as etapas: na escolha dos materiais e sua organização, na elaboração do conteúdo, nas reflexões sobre a trajetória percorrida e na compreensão dos sentimentos e afetos que permeiam esse processo. A escolha do portfólio analógico potencializa elementos como personalização, criatividade e expressão, permitindo uma construção mais orgânica por meio de desenhos à mão, anotações espontâneas, mapas conceituais e esquemas visuais únicos, aspectos mais difíceis de serem replicados em um portfólio digital. No trabalho em equipe, a personalização e a expressão garantem que cada educando contribua com sua perspectiva singular, tornando o portfólio um reflexo da construção coletiva. Esse processo estimula o envolvimento ativo do grupo, promovendo maior engajamento e senso de pertencimento.

Além disso, o portfólio analógico proporciona uma pausa do mundo digital, reduzindo distrações e favorecendo uma maior imersão na reflexão e na criatividade. Em um contexto no qual os indivíduos estão habituados a viver conectados e a realizar múltiplas tarefas simultaneamente, a criação de

um portfólio analógico promove uma desaceleração natural. Sem notificações constantes e sem a possibilidade de alternar entre diversas atividades ao mesmo tempo, essa abordagem desafia o imediatismo contemporâneo e contribui para o resgate do foco e da concentração.

A construção manual do portfólio também gera um maior senso de propriedade e comprometimento com a aprendizagem, pois exige um esforço tanto físico quanto mental. Dessa forma, o portfólio analógico reinventa a experiência de aprendizado, tornando-a mais autêntica e significativa.

Como forma de materializar as reflexões e práticas descritas neste capítulo, apresentamos a seguir o portfólio analógico produzido pela Comunidade de Aprendizagem “Qu4rto de Aprendizagem”. Essa experiência evidencia, na prática, como a construção manual de portfólios pode estimular a criatividade, a criticidade e o engajamento coletivo, ao mesmo tempo em que, ao ser compartilhada digitalmente, amplia seu alcance e democratiza o acesso às produções formativas.

Para visualizar o portfólio, acesse o link:

<https://drive.google.com/file/d/1PqE0ecnnVrdbHFoHl9QeqQoiP5JS3PWs/view>

A experiência demonstra que, embora confeccionado manualmente, o portfólio pode ser compartilhado digitalmente, ampliando seu alcance e possibilitando que diversas pessoas tenham acesso à riqueza das produções autorais. Esse movimento de integração entre o artesanal e o digital potencializa a comunicação, preserva a singularidade das criações e reafirma o papel do portfólio analógico como uma estratégia formativa inovadora, capaz de conectar experiências sensoriais, cognitivas e afetivas em um processo de aprendizagem significativo e colaborativo.

4. A teia das experiências: construção coletiva do portfólio analógico na comunidade “qu4rto de aprendizagem”

Toda a construção e vivência na disciplina “Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Saberes e Práticas” levou os membros da Comunidade de Aprendizagem, CA, a optarem pelo portfólio reflexivo em seu formato analógico. Ao longo da formação, por meio de vivências, leituras, trocas de experiências e do uso de diversas estratégias educacionais, como sala de aula invertida, viagens educacionais e problematização, foi possível desenvolver um olhar crítico sobre a realidade do ensino e das práticas educativas no contexto contemporâneo, evidenciando a necessidade de transformação tanto na educação quanto na área da saúde. Essa transformação, compreendida como uma transição do ensino tradicional para práticas mais participativas e críticas, exige a ressignificação do papel docente e educador, o fortalecimento da mediação pedagógica e a promoção de uma maior autonomia do discente e aprendiz (Gontijo *et al.*, 2019, 2020).

Durante esse percurso, houve momentos de conexão digital e de construção analógica, o que inspirou o grupo a trabalhar manualmente, explorando novas formas de expressão. Esse processo possibilitou a produção de conteúdos e materiais que se tornaram significativos ao longo da disciplina, fortalecendo a aprendizagem e o engajamento dos participantes.

Em uma turma composta por profissionais de diversas áreas do conhecimento, tanto da Saúde quanto de outros campos, aprofundaram-se as concepções sobre educação e avaliação, a relevância da construção coletiva e o papel das metodologias ativas no processo de aprendizagem, bem como a influência das competências socioemocionais na dinâmica de ensino-aprendizagem. Esses aspectos foram continuamente debatidos e refletidos ao longo da disciplina, orientando a busca por formas mais eficazes de síntese do conhecimento construído. Em todas as etapas, os afetos e a capacidade de

afetar-se estiveram presentes, incentivando o grupo a se envolver de maneira plena e sensível nas experiências vivenciadas.

Ao final do semestre, quando o portfólio reflexivo-avaliativo foi escolhido como estratégia para sintetizar os conhecimentos e aprendizados alcançados pelas CAs, a Comunidade “Qu4rto de Aprendizagem” optou pelo formato analógico. Essa escolha se mostrou assertiva ao permitir maior criatividade por parte dos(as) educandos(as), além de possibilitar a personalização das produções, refletindo a identidade de cada membro da CA nas diferentes páginas do portfólio.

A construção do portfólio considerou a consigna apresentada pelas professoras facilitadoras, que solicitava a inclusão de uma síntese da trajetória profissional individual de cada membro da CA, materiais produzidos durante a disciplina, trabalhos elaborados pelos educandos(as) e pela CA, além de produções que traduzissem a singularidade das aprendizagens, reflexões e realizações, assim como os desafios e conquistas ao longo do percurso formativo.

O portfólio começou a ser estruturado em sala de aula, quando refletimos sobre nossa comunidade, a escolha do nome e a trajetória percorrida. Decidimos, então, associar o nome da CA a cada uma das páginas do portfólio. Dessa forma, cada encontro realizado ao longo da disciplina foi representado como um dos “Qu4rtos de Aprendizagem”, remetendo também à ideia de um Airbnb®, onde quem acessasse o portfólio poderia “alugar” um dos “Qu4rtos” por um período, suficiente para provocar reflexões e aprendizagens.

Figura 1. Imagem da capa do portfólio analógico da CA “Qu4rto da Aprendizagem”



Fonte: Autoras, 2024.

A partir dessa imagem inicial, propôs-se a construção de 14 “Qu4rtos” inicialmente, sendo ampliados para 18 “Qu4rtos” de aprendizagem até o final de sua execução. Assim, após a elaboração da capa e da apresentação do portfólio, foram confeccionados quatro “Qu4rtos” que representam as características dos membros da CA, com destaque para a apresentação de cada um dos membros e a síntese de sua trajetória profissional, inseridas nos envelopes, conforme se observa na Figura 2. Assim, surgiram o “Qu4rto” Christine, o “Qu4rto” Débora, o “Qu4rto” Lincon e o “Qu4rto” Mari (Marilene).

potência transformadora da Educação. Esses encontros favoreceram a escuta empática e solidária, a elaboração afetiva das experiências e o fortalecimento dos vínculos no grupo.

O oitavo “Qu4rto”, denominado “Sala Comunal”, configurou-se como um espaço de organização e síntese dos referenciais teóricos abordados ao longo da disciplina. Por meio da seleção de palavras-chave, foram sistematizados conceitos centrais da Educação e das Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEAs), evidenciando a maturação crítica dos debates e a apropriação coletiva dos saberes construídos.

O nono “Qu4rto”, intitulado “Paulo Freire: Sonhos de Liberdade”, corou o processo formativo ao apresentar as concepções de Educação e MAEAs elaboradas pela Comunidade de Aprendizagem. Para o grupo, a Educação é compreendida como uma prática social libertadora, comprometida com a autonomia, a democracia, a dignidade humana e a transformação da realidade. Trata-se de uma prática que deve ser ética, crítica e contextualizada, valorizando as experiências e os saberes prévios dos(as) educandos(as) e promovendo a construção ativa e significativa do conhecimento, em diálogo permanente com o mundo vivido.

Já as MAEAs, na compreensão do grupo, são fundamentadas em uma abordagem construtivista, em que o educando é protagonista e corresponsável por sua trajetória educacional. Trata-se de um processo integrado, flexível e dinâmico, que favorece a articulação entre teoria e prática e coloca o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, as MAEAs promovem a autonomia, a problematização da realidade, o trabalho em equipe e o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

O décimo “Qu4rto”, intitulado “Pilares das MAEA”, apresentou o painel coletivo elaborado pela CA para expressar os fundamentos das Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem. Esses pilares incluem: protagonismo do educando, comunidade de aprendizagem, perfil investigativo e desafiador (centrado na vida), aprendizagem significativa, competências socioemocionais

(colaborativas e afetivas), interação, respeito ao conhecimento prévio, reflexão crítica, respeito à diversidade e ao contexto, e autonomia do educando (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

O décimo primeiro “Qu4rto” retomou as viagens educacionais e as emoções despertadas no grupo a partir da exibição do documentário *Noivas do Cordeiro* (2007), proporcionando uma análise aprofundada sobre as realidades sociais apresentadas.

No décimo segundo “Qu4rto”, foi construída uma linha do tempo para registrar o movimento de greve que ocorreu nas Universidades Federais brasileiras ao longo do semestre. Esse espaço retratou as discussões e posicionamentos emergidos na disciplina durante esse período. Denominado “Qu4rto Bioética: Escutar, Refletir e Agir”, esse ambiente sintetizou as reflexões e debates da turma, que culminaram no reconhecimento da legitimidade da greve como instrumento essencial para a garantia de uma educação pública de qualidade. A construção desse “Qu4rto” também evidenciou a decisão coletiva de manter a disciplina como um espaço de diálogo e luta, promovendo encontros com representantes dos movimentos grevistas e discutindo demandas fundamentais para o fortalecimento das universidades públicas gratuitas no Brasil.

Os dois “Qu4rtos” seguintes foram intitulados “Emoções”. No décimo terceiro “Qu4rto”, explorou-se a relação entre arte e competências socioemocionais, destacando como diferentes expressões artísticas podem evocar sentimentos, promover reflexões e estimular habilidades interpessoais. Obras visuais, como *A Noite Estrelada* de Van Gogh e criações cubistas de Picasso, associaram-se à introspecção, à subjetividade emocional e à valorização das relações humanas. As citações de Paulo Freire enriqueceram ainda mais essa abordagem, reforçando a importância da reflexão crítica e da ação consciente.

O décimo quarto “Qu4rto”, também intitulado “Emoções”, apresentou as contribuições do grupo a partir da viagem educacional proporcionada pelo filme *A Língua das Mariposas* (1999). Nesse espaço, destacou-se a associação entre Cultura e Educação, demonstrando que a articulação com outras áreas

do conhecimento, como a Arte, amplia as possibilidades de aprendizagem significativa e profunda. Ambas as produções reafirmaram o papel da arte como forma de conhecimento capaz de abarcar dimensões da experiência humana que a ciência, isoladamente, não alcança, conforme salienta Lancri (2002, p. 21).

Os últimos quatro “Qu4rtos” foram dedicados a reflexões sobre o processo avaliativo. Intitulados “Avaliação Formativa”, “Passado e Futuro”, “Estações” e “Portfólio”, esses espaços sintetizaram as discussões desenvolvidas ao longo da disciplina sobre diferentes concepções e práticas de avaliação. Nesse percurso, problematizou-se o que, como e por que avaliar, analisando criticamente os propósitos e os impactos das práticas avaliativas tradicionais. Destaca-se, ainda, a visita ao Museu da Escola Catarinense, onde a turma pôde refletir sobre experiências educacionais do passado e projetar perspectivas para o futuro.

A metodologia das estações de aprendizagem desafiou as CAs a selecionar obras de arte que representassem a síntese de sua trajetória formativa. Por fim, a análise crítica do próprio portfólio consolidou a compreensão de que esse instrumento não se limita à documentação do percurso, mas constitui uma ferramenta ativa de construção e reconstrução do conhecimento.

Todos os elementos que compuseram o portfólio foram pactuados coletivamente pelos membros da CA, garantindo um processo colaborativo e reflexivo. Cada integrante teve liberdade para incluir novas produções e desenvolver individualmente alguns dos “Qu4rtos”, sem perder a conexão com a construção coletiva e com a temática central da disciplina.

5. Desafios e potencialidades da construção do portfólio analógico

Trabalhar em equipe é um desafio inerente às MAEAs, nas quais a superação da diversidade por meio da partilha de saberes fortalece a construção coletiva do conhecimento. Esse princípio é particularmente

essencial em contextos transdisciplinares, como os da Saúde e da Educação, onde a colaboração entre diferentes áreas é fundamental para a inovação e a resolução de problemas complexos (Cotta; Costa; Mendonça, 2013).

Durante a elaboração do portfólio, a Comunidade de Aprendizagem “Qu4rto de Aprendizagem” realizou encontros presenciais, incluindo uma reunião em ambiente acolhedor e criativo, extrassala de aula, que reforçou a decisão pelo formato analógico. Esse momento coletivo não apenas impulsionou a criatividade, mas também definiu a estrutura do portfólio, inspirado na metáfora dos “Qu4rtos”, representando as diversas dimensões do percurso formativo. A experiência de criação manual, com materiais físicos e interações sensoriais, proporcionou ao grupo uma vivência rica em afetividade, colaboração e reflexão, elementos essenciais para a aprendizagem significativa.

A construção de um portfólio analógico, no entanto, envolve desafios específicos. Dentre eles, destacam-se o alto custo dos materiais, as dificuldades de acesso e compartilhamento simultâneo, as limitações de acessibilidade para pessoas com deficiência, a dificuldade de edição sem marcas, a necessidade de espaço físico para armazenamento, a vulnerabilidade a perdas e danos e o impacto ambiental associado ao consumo de recursos (Diesel; Baldez; Martins, 2017; Bordenave; Pereira, 2005).

A construção manual também exige maior tempo de dedicação por parte dos(as) educandos(as), o que pode ser um obstáculo em cursos com cargas horárias reduzidas ou recursos limitados. Além disso, no que tange à avaliação, o portfólio analógico dificulta o fornecimento de *feedbacks* imediatos, exigindo logística para transporte e análise individualizada.

Como alternativa a essas limitações, adotou-se a digitalização do portfólio finalizado, combinando a materialidade e a riqueza sensorial do formato analógico com a flexibilidade e a ampliação de acesso proporcionadas pelos meios digitais. Essa solução permitiu a disseminação do portfólio para diferentes públicos e contextos, embora não tenha eliminado totalmente os desafios de custo, sustentabilidade e acessibilidade.

Uma possibilidade promissora é a adoção de portfólios híbridos, que integrem práticas manuais e recursos digitais, favorecendo tanto a criatividade e a reflexão quanto a difusão e a acessibilidade dos conteúdos. Essa abordagem amplia as potencialidades do portfólio como instrumento de acompanhamento da aprendizagem, reforçando a autonomia, o protagonismo, a criatividade e a capacidade de trabalho colaborativo e transdisciplinar dos(as) estudantes (Bordenave; Pereira, 2005).

Como parte do processo formativo da disciplina “Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Saberes e Práticas”, a CA “Qu4rto de Aprendizagem” recebeu uma devolutiva mediadora referente à construção de seu portfólio reflexivo-analógico. Elaborado pelas professoras-facilitadoras, esse feedback problematizador⁷⁹ buscou reconhecer conquistas, valorizar percursos individuais e coletivos, e fomentar novos deslocamentos críticos no processo de aprendizagem. A seguir, apresenta-se a síntese e análise dessa avaliação mediadora.

6. A avaliação formativa e o feedback problematizador: reflexões sobre o portfólio “qu4rto de aprendizagem”

A devolutiva problematizadora referente ao portfólio elaborado pela Comunidade de Aprendizagem “Qu4rto de Aprendizagem” destaca a excelência e a singularidade do material apresentado. Avaliado com base em seis critérios, tomada de decisão, capacidade de síntese, sistematização de conhecimentos, interlocução com a literatura, criatividade e originalidade, e reflexão crítica, o portfólio foi considerado “fora da curva” pelas professoras-facilitadoras, evidenciando inovação, criatividade e zelo em sua construção.

⁷⁹ O feedback problematizador consiste em uma devolutiva que, ao invés de apenas julgar ou corrigir, instiga a reflexão crítica do(a) estudante sobre seu percurso de aprendizagem, reconhecendo o erro como parte do processo e promovendo autonomia e formação ativa (Gomes, 2023).

As professoras enfatizaram o encantamento com a organização estética e conceitual do portfólio, que incorporou elementos como envelopes personalizados, botões, letras estilizadas, imagens e percussões, resultando em um caderno manuscrito que transmitia “boniteza” e prazer na aprendizagem. A metáfora utilizada, comparando os “Qu4rtos de Aprendizagem” a experiências únicas de hospedagem em um Airbnb, reforçou a percepção de que cada espaço construído pelo grupo foi concebido como uma oportunidade de mergulho significativo em saberes e reflexões.

Destacaram-se também as conexões entre teoria e prática, o amadurecimento crítico dos participantes e a habilidade de integrar saberes científicos, empíricos e experienciais. A sequência dos “Qu4rtos”, Christine, Débora, Lincon e Marilene, respeitou as singularidades individuais e, ao mesmo tempo, consolidou a identidade coletiva da comunidade de aprendizagem.

Além da avaliação grupal, a devolutiva apresentou considerações personalizadas para cada integrante:

- *Christine Sodré Fortes* foi reconhecida por sua trajetória marcada pela força, sensibilidade social e capacidade crítica, associando saberes médicos, sociais e humanos de maneira admirável.
- *Débora Martini* foi destacada como uma educadora sensível e agregadora, que associa o aprendizado acadêmico à construção socioemocional e ao trabalho intersetorial em Saúde.
- *Lincon Hideo Nomura* recebeu reconhecimento por seu percurso reflexivo, emocionalmente maduro e autêntico, demonstrando potencial para atuação como professor em metodologias ativas, com base em atitudes e valores críticos e éticos.
- *Marilene Adenilde Machado* foi valorizada por sua experiência profissional consolidada, sensibilidade emocional, capacidade de autogerenciamento e superação de desafios, sendo vista como uma mulher forte e inspiradora.

O conceito final atribuído ao portfólio foi satisfatório, demonstrando aprendizagem, envolvimento e deslocamento crítico-reflexivo durante a disciplina.

Desse modo, a devolutiva elaborada pelas professoras-facilitadoras extrapola a função tradicional de uma avaliação somativa, assumindo claramente um caráter mediador e formativo, conforme preconizado pelas MAEAs. Ao valorizar não apenas o produto final, mas também os processos de construção, engajamento, reflexão e autoria, o *feedback* fortalece a centralidade do estudante como protagonista de sua trajetória formativa.

A estrutura da devolutiva, ao alternar apreciações coletivas e individuais, denota profundo respeito às singularidades dos aprendizes, reconhecendo não apenas suas competências cognitivas, mas também suas dimensões emocionais e existenciais, aspecto essencial em abordagens educacionais contemporâneas.

Outro elemento de destaque é o tom afetuoso e instigador do *feedback*, permeado por metáforas, analogias e citações literárias (como as de Cora Coralina e Rubem Alves), que ampliam a dimensão estética da avaliação e reforçam a ideia de que o processo educativo deve ser carregado de “boniteza”, como propôs Paulo Freire. Essa abordagem sensível transforma o ato avaliativo em uma experiência de reconhecimento, diálogo e abertura para novas aprendizagens.

A escolha do portfólio analógico, associado a práticas de materialidade e expressão artesanal, demonstra uma resistência criativa à lógica produtivista e imediatista que frequentemente domina o ensino superior. A posterior digitalização do portfólio, integrando possibilidades de compartilhamento e acesso ampliado, reafirma a potência de soluções híbridas no contexto da Educação na Saúde.

Por fim, o *feedback* recebido pela Comunidade de Aprendizagem “Qu4rto de Aprendizagem” reafirma que a avaliação, quando mediadora e problematizadora, transcende o julgamento para tornar-se um poderoso instrumento de formação crítica, autonomia e emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A concepção de avaliação assumida pelas professoras-facilitadoras, no *feedback* problematizador do portfólio “Qu4rto de Aprendizagem”, encontra respaldo na perspectiva da avaliação formativa e mediadora discutida por Jussara Hoffmann. Para a autora, a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo de mediação entre o educador e o educando, fundamentado na observação atenta, na análise crítica e na promoção de novas aprendizagens (Lima *et al.*, 2023). Diferente da lógica classificatória tradicional, a avaliação formativa é pensada como um ato pedagógico que acolhe a singularidade dos sujeitos e propicia o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais.

Nessa mesma lógica, essa concepção de avaliação vai ao encontro a um projeto de educação e de sociedade que busca princípios éticos, de justiça social, de cooperação, solidariedade e democracia entre os educandos e educadores, voltados para a transformação social. Visão esta que rompe com a lógica mercadológica de classificação e padronização na educação (Oliveira, 2024).

A adoção da avaliação formativa e mediadora, pelas professoras-facilitadoras, dialoga ainda com a concepção de educação proposta por Paulo Freire (2011), que considera que o ato educativo exige criticidade, rigorosidade, reflexão crítica, generosidade, saber escutar, disponibilidade ao diálogo, ao mesmo tempo em que deve respeitar as iniciativas dos educandos, para tornar-se efetiva. Ainda, o ato educativo deve partir do pressuposto de que o ser humano é um ser inacabado e que, ao longo de seu processo de aprendizagem, as mediações realizadas entre educadores e educandos e os suportes ofertados nesse processo contribuem para a construção dos saberes, para a transformação social e a evolução de práticas, processos, pessoas e do mundo.

No modelo adotado na disciplina, três tempos de ação se entrelaçam: a admiração, a reflexão e a reconstrução, compondo uma prática avaliativa voltada à escuta sensível, à problematização dos percursos e à criação de novas possibilidades de aprendizagem (Lima *et al.*, 2023). A avaliação mediadora, portanto, não apenas reconhece os saberes construídos, mas instiga deslocamentos críticos, favorecendo a autonomia e a formação integral dos(as) estudantes.

A escolha por uma avaliação estética, afetiva e crítica, evidenciada no acompanhamento do portfólio analógico, reforça essa concepção formativa. Ao transformar a avaliação em um espaço de diálogo e reconstrução, as professoras-facilitadoras aproximam-se da perspectiva de Hoffmann e Paulo Freire, reafirmando que avaliar é, sobretudo, um ato de cuidado, respeito e emancipação do sujeito em formação.

7. Considerações finais

Este capítulo apresentou a experiência da Comunidade de Aprendizagem “Qu4rto de Aprendizagem” na elaboração de um portfólio analógico como estratégia de ensino-aprendizagem e avaliação em uma disciplina de pós-graduação em Saúde Coletiva. A escolha intencional pelo formato analógico, em um contexto dominado pelas tecnologias digitais, demonstrou-se disruptiva, crítica e inovadora, permitindo o resgate de práticas manuais, a personalização das produções e o fortalecimento da aprendizagem sensorial e afetiva.

O portfólio analógico favoreceu a expressão subjetiva e a criatividade dos(as) estudantes, estimulou a reflexão crítica, potencializou a integração entre teoria e prática e promoveu o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais à formação profissional na Saúde e na Educação. A construção coletiva e o uso de materiais artesanais intensificaram o envolvimento dos participantes, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e a avaliação simultaneamente formativa e processual, ao aproximá-la de práticas que valorizam a mediação pedagógica, a autoria e a autonomia dos sujeitos em formação.

A experiência revelou que o portfólio analógico, mesmo em tempos de forte influência digital, continua sendo uma estratégia potente para a formação crítica, ética e humanizada. A abordagem artesanal propiciou maior

autorregulação da aprendizagem, favoreceu o sentimento de pertencimento ao grupo e promoveu a ressignificação de experiências prévias, aspectos essenciais para a construção de trajetórias profissionais mais reflexivas e comprometidas socialmente.

Entre as limitações identificadas, destacam-se o custo elevado dos materiais físicos, a maior exigência de tempo e esforço manual para a produção dos conteúdos, as dificuldades de compartilhamento simultâneo e os desafios de acessibilidade e sustentabilidade ambiental. Ainda, o modelo analógico impôs barreiras ao feedback contínuo e rápido, exigindo estratégias complementares, como a digitalização parcial dos conteúdos.

Futuras investigações poderiam explorar mais profundamente as experiências híbridas, que combinam recursos analógicos e digitais na construção de portfólios, especialmente no âmbito das MAEAs em cursos de graduação e pós-graduação na Saúde e Educação. Seria também relevante investigar a percepção dos(as) estudantes sobre os impactos sensoriais, emocionais e cognitivos decorrentes da escolha por práticas analógicas em tempos de hiperconectividade.

O portfólio analógico da Comunidade de Aprendizagem “Qu4rto de Aprendizagem” demonstra que, ao resistir ao imediatismo e à lógica produtivista predominantes, é possível criar espaços de aprendizagem mais autênticos, sensíveis e significativos. Cada página, cada traço, cada partilha tornaram-se expressão viva de trajetórias em construção, reafirmando que a educação transformadora nasce do encontro genuíno entre sujeitos e saberes. Em meio às tecnologias digitais, o ato artesanal de aprender e avaliar ressurgiu como um gesto de cuidado, autonomia e emancipação, tal como o jardineiro que, com paciência e amorosidade, cultiva jardins onde o conhecimento floresce.

Referências

- A CAMINHO da escola. Direção: P. Plisson. Produção: B. Fougea. [S. l.]: Winds; Ymagis; Wild Bunch, 2013. 1 DVD.
- A LÍNGUA das mariposas. Direção: J. L. Cuerda. Produção: Canal+ Espanha. [S. l.]: Televisión Española; TVG; Canal+; Sociedad General de Televisión; Las Producciones del Escorpión S.L., 1999. 1 DVD.
- ALVES, R. **Entre a Ciência e a Sapiência**: o dilema da educação. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1999.
- ALIKE. Direção: D. M. Lara; R. C. Méndez. Produção: D. M. Lara; N. Matji. [S. l.]: CGMeetup, 2015. 1 vídeo digital.
- ANVERSA, L. Por que Florianópolis é conhecida como “Ilha da Magia”? **Revista Exame**, 2024. Disponível em: <https://exame.com/mercado-imobiliario/por-que-florianopolis-e-conhecida-como-ilha-da-magia/>. Acesso em: 17 fev. 2025.
- BEHRENS, M. A. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. Estratégias de ensino-aprendizagem. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CESÁRIO, J. B. *et al.* Portfólio reflexivo como estratégia de avaliação formativa. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 30, n. 1, p. 356–364, jan./mar. 2016.
- CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. Teoria da aprendizagem transformadora: contribuições para uma educação gerencial voltada para a sustentabilidade. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 15, n. 3, p. 221–252, 2014.
- COTTA, R. M. M.; COSTA, G. D.; MENDONÇA, É. T. Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem orientada por competências. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 6, p. 1847–1856, 2013.
- DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017.
- FERRARINI, R.; BEHRENS, M. A.; TORRES, P. L. Metodologias ativas e portfólio avaliativos: o que dizem as pesquisas no Brasil sobre essa relação? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GARCIA, M. A. A.; NASCIMENTO, G. E. A. Aplicação do portfólio nas escolas médicas: estudo de revisão. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 43, n. 1, p. 163–174, jan. 2019.
- GOMES, A. P. *et al.* Avaliação no ensino médico: o papel do portfólio nos currículos baseados em metodologias ativas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 3, p. 390–396, 2010.

GOMES, W. M. C. **O feedback e suas contribuições à avaliação para a aprendizagem.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

GONTIJO, L. P. T. *et al.* Percepção de docentes e preceptores sobre o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação acadêmica e no trabalho em odontologia. In: CÉSAR, C. P. H. A. R.; PARANHOS, L. R.; SORDI, C. (org.). **Coletâneas em Saúde: uma abordagem multidisciplinar.** Assis: Brazil Publishing, 2019. p. 55–70.

GONTIJO, L. P. T. *et al.* Aceitabilidade das metodologias ativas de ensino-aprendizagem entre discentes de odontologia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 2023–2048, 2020.

ILLERIS, K. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In: ILLERIS, K. (org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. p. 15–30.

LANCRI, J. Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em artes plásticas na universidade. In: BRITTES, B.; TESSLER, E. (org.). **O meio como ponto zero: metodologia de pesquisa em artes plásticas.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. p. 15–34.

LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface (Botucatu)**, v. 21, n. 61, p. 421–434, 2017.

LIMA, J. V. S. *et al.* Avaliação formativa e mediadora com base nas contribuições de Jussara Hoffmann. In: **Anais da XVI Semana Universitária da UPE.** Recife: Universidade de Pernambuco, 2023.

MERRIAM, S. B. Andragogy and self-directed learning: pillars of adult learning theory. In: MERRIAM, S. B. (ed.). **The new update on adult learning theory.** San Francisco: Jossey-Bass, 2001. p. 3–14.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens.** Ponta Grossa: Foca Foto – PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas, v. II)

MORÁN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: MORÁN, J.; BACICH, L. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1–23.

NOIVAS do Cordeiro. Direção: A. Alves. Produção: BemVinda Filmes. Brasil: Canal GNT, 2007. 1 vídeo digital.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Avaliação Formativa na Aprendizagem Baseada em Problemas: caracterização e relações em processo colaborativo e cooperativo de ensino aprendizagem. **Educação em Revista**, v. 40, p. e53136, 2024.

PELIZZARI, A. *et al.* Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, v. 2, n. 1, p. 37–42, 2002.

SCALLON, G. Portfólio: uma ferramenta para estimular a autoavaliação. In: SCALLON, G. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências.** Curitiba: PUCPress, 2015. p. 357–382.

VIDA Maria. Direção: M. Ramos. Produção: M. Ramos; J. Ramos; VIACG; TrioFilmes. Brasil: Secretaria de Cultura do Ceará, 2006. 1 vídeo digital.

VILLAS BOAS, B. M. F. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 291–306, 2005.

Sobre os autores- organizadores da obra

Quatro trajetórias singulares se encontram neste livro, vindas de campos, tempos e experiências diversas, mas unidas por uma mesma ética do cuidado, da educação e do compromisso social. Liliane Parreira Tannús Gontijo, Mirelle Finkler, Marta Inez Machado Verdi e Roger Flores Ceccon caminham a partir de formações distintas — Odontologia, Enfermagem, Saúde Coletiva e Bioética — e constroem, no encontro, uma convergência singular e significativa: a compreensão da educação como prática viva, situada, crítica e profundamente humana.

O que os aproxima não é apenas a sólida formação acadêmica, o reconhecimento institucional ou a extensa produção científica, mas sobretudo a escolha política e existencial de fazer da docência, da pesquisa e da gestão espaços de transformação. São trajetórias atravessadas pela defesa do Sistema Único de Saúde, pela valorização da universidade pública, pela centralidade da ética, da bioética e da justiça social, e pela aposta contínua em processos formativos que reconhecem sujeitos, contextos e histórias.

Ao longo de décadas de atuação na graduação, na pós-graduação, na educação permanente, na gestão pública e em redes nacionais e internacionais de pesquisa, esses quatro organizadores têm contribuído para a construção de práticas educativas comprometidas com a autonomia, o diálogo, a reflexão crítica e a responsabilidade coletiva. Suas experiências se entrelaçam em projetos de pesquisa-ação, em comunidades de aprendizagem, em residências multiprofissionais, em espaços deliberativos e em iniciativas editoriais que reafirmam a educação como ato de cuidado e esperança.

Esta obra nasce, portanto, do encontro entre percursos que se reconhecem e se fortalecem mutuamente. Um encontro que traduz a

convicção de que ensinar e aprender são processos indissociáveis da vida, da ética e do compromisso com a transformação social. Nos textos que seguem, cada organizador apresenta sua trajetória de forma singular; neste preâmbulo, porém, eles se apresentam como coletivo, um mosaico de saberes, práticas e afetos que sustenta e inspira o livro que o leitor tem em mãos.

Liliane Parreira Tannús Gontijo

Liliane Parreira Tannús Gontijo construiu sua trajetória acadêmica e profissional na confluência entre Saúde Coletiva, educação crítica e compromisso com o Sistema Único de Saúde. Graduada em Odontologia pela Universidade Federal de Uberlândia, possui formação em Saúde Pública, Administração Hospitalar e Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, além de mestrado e doutorado em Saúde Pública pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da USP e pós-doutorado em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Sua caminhada acadêmica é marcada pela busca por processos formativos emancipatórios, aprofundada pela especialização em Processos Educacionais em Saúde no Instituto de Ensino e Pesquisa do Hospital Sírio-Libanês (IEP/HSL) e por dois estágios pós-doutorais em Saúde Coletiva na UFSC, nos quais desenvolveu pesquisas-ação voltadas à inovação pedagógica, às metodologias ativas e à formação ética em saúde.

Com ampla experiência na gestão pública e na Atenção Primária à Saúde, atuou por mais de três décadas na Secretaria Municipal de Saúde de Uberlândia, exercendo funções de coordenação de políticas, programas e projetos educacionais. É docente titular da área de Saúde Coletiva do curso de Odontologia da UFU e docente do Programa de Pós-Graduação em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador, além de consultora técnica do Ministério da Saúde e integrante da Comissão de Ensino da ABENO.

Mirelle Finkler

Mirelle Finkler construiu sua trajetória acadêmica na confluência entre Bioética, Saúde Coletiva e formação profissional em saúde, com especial atenção aos processos formativos, aos problemas éticos do cuidado e às dimensões sociais e institucionais das práticas em saúde. Graduada, mestre e doutora em Odontologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), realizou estágio de doutorado-sanduiche em Bioética na Universidad Complutense de Madrid e pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universitat de Barcelona.

É professora associada do Departamento de Odontologia da UFSC e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e orientação articuladas à formação ética de profissionais de saúde, à deliberação moral e à responsabilidade social. Sua produção acadêmica dialoga com uma perspectiva crítica da bioética, especialmente no contexto brasileiro e latino-americano, por meio de pesquisas qualitativas e interdisciplinares sobre educação em saúde e práticas de cuidado.

Atua no Núcleo de Pesquisa e Extensão em Bioética e Saúde Coletiva (NUPEBISC/UFSC) e na Cátedra Giovanni Berlinguer de Bioética e Saúde Coletiva (UFSC/UNESCO), contribuindo para a articulação entre bioética, democracia sanitária e justiça social. Foi presidenta da regional Santa Catarina da Sociedade Brasileira de Bioética por dois mandatos e integrou a diretoria nacional da entidade por dois mandatos. Desde 2024, integra a Comissão Intersectorial de Saúde Bucal do Conselho Nacional de Saúde (CNS), participando de debates sobre políticas públicas e ética em saúde.

Marta Inez Machado Verdi

Marta Inez Machado Verdi é professora do Departamento de Saúde Pública da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, do qual foi coordenadora. Graduada em Enfermagem, com especialização em Saúde Pública, é mestre e doutora em Enfermagem pela UFSC, com doutorado-sanduíche na Università degli Studi di Roma La Sapienza.

Sua trajetória acadêmica está fortemente vinculada à Saúde Coletiva, à Bioética e às políticas públicas de saúde, com ênfase na reflexão ética sobre o SUS, a gestão do cuidado, a Estratégia Saúde da Família e os processos de formulação e implementação de políticas públicas. Desenvolve pesquisas que articulam bioética, direitos humanos e justiça social, em diálogo com as ciências humanas e sociais em saúde.

É líder do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Bioética e Saúde Coletiva (NUPEBISC) e integra a Cátedra Giovanni Berlinguer de Bioética e Saúde Coletiva (UFSC/UNESCO). Participa da Comissão de Ciências Sociais e Humanas em Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO) e da Sociedade Brasileira de Bioética, contribuindo para o fortalecimento da bioética crítica e da produção interdisciplinar em saúde coletiva.

Roger Flores Ceccon

Roger Flores Ceccon desenvolve sua trajetória acadêmica na interface entre Saúde Coletiva, Enfermagem, Atenção Primária à Saúde e compromisso social. É mestre e doutor em Enfermagem, com ênfase em Saúde Coletiva, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e possui pós-doutorado em Saúde Coletiva. Possui especializações em Gestão de Serviços de Saúde e em Interdisciplinaridade.

É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), do Mestrado Profissional em Saúde da Família e do curso de graduação em Enfermagem, além de coordenador da Residência Multiprofissional em Saúde da Família da UFSC.

Sua trajetória reúne experiência na gestão pública e na Atenção Primária à Saúde, com atuação no SUS em diferentes funções de cuidado e gestão, incluindo saúde da família, atenção básica e gestão de serviços especializados. É líder do Grupo de Pesquisa Escola de Saúde Coletiva (CNPq), pesquisador do NUPEBISC e integrante da Rede Unida, além de editor científico de periódicos da área e bolsista de produtividade do CNPq. Suas pesquisas abordam gênero, violências, Atenção Primária à Saúde e políticas públicas, articulando produção acadêmica, formação profissional e comunicação pública em saúde.

Sobre os(as) autores(as) e coautores(as) da obra (ordem alfabética) – volumes I e II

Álex Moreira Herval

Graduado em Odontologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É especialista em Gestão Pública em Saúde pela mesma instituição e possui residência em Saúde Coletiva. É mestre em Odontologia em Saúde Pública e doutor em Odontologia, na área de Saúde Coletiva, ambos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, é docente da Faculdade de Odontologia da UFU, atuando na graduação, na especialização, na residência, no mestrado e no doutorado. Também coordena atividades de extensão com populações transgênera e pessoas privadas de liberdade, além de desenvolver pesquisas na área de iniquidades em saúde e análise de políticas públicas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6649-2616>. E-mail: alexmherval@ufu.br

Ana Paula Confortin Peter

Enfermeira, formada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no ano de 2005, atuou no serviço hospitalar até o ano de 2017. Possui especialização em Vigilância em Saúde no ano de 2015 e Epidemiologia Aplicada aos Serviços do SUS (EpiSUS-Intermediário) pela Fiocruz Brasília em 2022.

Ingressou na vigilância epidemiológica em 2019 e, desde o ano 2021, atua como enfermeira do CIEVS/SC (Centro de Informações Estratégicas em Vigilância em Saúde), vinculado à Diretoria de Vigilância Epidemiológica (DIVE/SES). ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6406-798X>. E-mail: silveiraapcp@gmail.com

Arthur Henrique Gobbi

Graduando em Odontologia pela Universidade Federal de Uberlândia, no período de 2021 a 2026. É membro do Grupo de Estudos em Saúde Baseada em Evidências, GRESBEV. Participou da equipe de pesquisa em Educação na Saúde, Metodologias Ativas de Aprendizagem e Saúde Coletiva, sob orientação da Profa. Dra. Liliane Parreira Tannús Gontijo, na Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia. Também integra a comissão de organização do curso EAD-AMA, Saberes e Práticas do Aleitamento Materno: Educação à Distância, certificado com o Selo ODS Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0337-6292>. E-mail: arthur.gobbi@ufu.br.

Bia Cruz Freitas

Assistente social, conselheira do Conselho Regional de Serviço Social de Santa Catarina, CRESS-SC, e tutora docente do curso eMulti em Formação, da Fiocruz. Mestre em Saúde Mental e Atenção Psicossocial pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, é doutoranda no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UFSC, com bolsa da FAPESC, Edital 62/2024. Atua nas áreas de Saúde Coletiva, Política Social e Formação em Saúde. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6954-7882>. E-mail: cruzbia@gmail.com

Caren Delfino Pivetta

Bacharel em Serviço Social pela Universidade do Sul de Santa Catarina, UNISUL. Graduanda em Psicologia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, e especialista em Saúde do Trabalhador pela Escola de Saúde Pública do Estado de Santa Catarina, ESPSC. Atua como assistente social no Instituto Nacional do Seguro Social, INSS. Integra o Núcleo de Pesquisa em Gênero e Raça, NEGRA/UNESC, o Grupo de Pesquisa Descolonização, Educação e Processos Subjetivos, DEPS/UNESC, e a Liga Acadêmica de Saúde Mental e Atenção Psicossocial, LASMAP/UNESC. Atua no campo da pesquisa em saúde mental coletiva. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7887-8204>. E-mail: nucress.sul@gmail.com

Christine Sodré Fortes

Médica do trabalho e socióloga, auditora fiscal do trabalho aposentada, mestre em Sociologia, mestre em Saúde Pública, na área de Epidemiologia de Agravos Não Transmissíveis, e doutoranda em Saúde Coletiva, na área de Sociologia e Saúde Coletiva, pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. É pesquisadora no campo do trabalho de docentes e pós-graduandos, com foco em ensino, pesquisa e extensão, nos programas de pós-graduação da UFSC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3455-3132>. E-mail: christine.fortes@posgrad.ufsc.br

Clinton dos Santos Pêgo

Residente do Serviço de Cirurgia e Traumatologia Buco-Maxilo-Facial do Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia (HC/UFU).

Graduado em Odontologia pela Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia (FOUFU). Atuou como monitor bolsista das disciplinas de Materiais, Instrumentais e Equipamentos, e de Radiologia Odontológica do Curso Técnico em Saúde Bucal da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia (ESTES/UFU). Exerceu atividade de monitoria não remunerada na disciplina Unidade de Reabilitação Integral do Aparelho Estomatognático do curso de Odontologia da FOUFU. Participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/FAPEMIG). Possui formação técnica em Informática pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6878-5037>. E-mail: clinton.pegno@gmail.com

Daniella de Mattia Biz

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade do Sul de Santa Catarina, UNISUL, desde 2008. Especialista em Gestão em Saúde pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, ENSP/Fiocruz, desde 2017, e egressa do Curso de Especialização em Epidemiologia de Campo, EpiSUS Intermediário, pela Fiocruz Brasília, em 2023. Atua como bióloga no Centro de Informações Estratégicas em Vigilância em Saúde, CIEVS/SC, vinculado à Diretoria de Vigilância Epidemiológica, DIVE/SES/SC, no estado de Santa Catarina. Possui experiência nas áreas de Vigilância em Saúde, Epidemiologia, Emergências em Saúde Pública e Capacitação de Equipes de Vigilância. ORCID: <http://orcid.org/0009-0005-7016-7839>. E-mail: daniella.mattia@saude.sc.gov.br

Débora Martini

Assistente social da Secretaria Municipal de Saúde de Florianópolis, em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. É doutoranda no Programa de Pós-

graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, mestre em Serviço Social, especialista em Saúde da Família, na modalidade residência, e em Gestão da Saúde Pública pela UFSC, além de especialista em Preceptoria no SUS pelo Instituto de Ensino e Pesquisa do Hospital Sírio-Libanês, IEP/HSL. Atua na Residência Multiprofissional em Saúde da Família e nos campos da Educação e Avaliação na Saúde e da Atenção Primária à Saúde. ORCID: 0000-0001-9191-7858 E-mail: deboramartinisso@gmail.com

Dipaula Minotto da Silva

Docente no curso de Psicologia e tutora no Programa de Residência Multiprofissional em Saúde Mental, Reabilitação e Atenção Psicossocial da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, em Criciúma, Santa Catarina, Brasil. É doutoranda em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, mestra em Saúde Coletiva pela UNESC e especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela UNESC, além de especialista em Formação de Facilitadores de Educação Permanente em Saúde pela ENSP/Fiocruz. Atua em ensino, pesquisa e extensão nos campos da Saúde Mental Coletiva e da Educação na Saúde. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0411-2478>. E-mail: dipaulaminotto@gmail.com

Eduarda Betiati Menegazzo

Doutoranda em Clínica Odontológica pela Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia, UFU, em Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. É mestre em Clínica Odontológica pela mesma instituição e especialista em Gestão e Saúde Coletiva pela Fundação de Apoio Universitário, FAU-UFU. Atua como cirurgiã-dentista na Atenção Primária à Saúde, APS, no

município de Uberlândia, MG. ORCID: 0000-0002-4379-327X. E-mail: eduardabetiati@gmail.com

Eduarda Franco Rocha Gonçalves

Cirurgiã-dentista da Atenção Primária em Saúde no município de Uberlândia, MG, Brasil. Mestre em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador pela Universidade Federal de Uberlândia (PPGAT/UFU) e especialista em Saúde Coletiva pelo Programa de Residência em Área Profissional de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia (PRAPS/FAMED/UFU). Atua na assistência e pesquisa nos campos da Educação na Saúde e Saúde Coletiva. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0377-0874>. E-mail: draeduardafranco@gmail.com

Fabíola Bagatini Buendgens

Farmacêutica e atua no Centro de Informações Estratégicas em Vigilância em Saúde, CIEVS, da Diretoria de Vigilância Epidemiológica de Santa Catarina, DIVE/SES/SC, em Florianópolis (SC). É doutora em Farmácia pela Universidade Federal de Santa Catarina, desde 2017, e especialista em Epidemiologia Aplicada aos Serviços do SUS, EpiSUS Intermediário, desde 2021, e em Vigilância e Cuidado em Saúde no Enfrentamento da covid-19, Vigiepidemia, desde 2023, ambas as formações pela Fundação Oswaldo Cruz, Fiocruz. Possui ainda MBA em Economia e Avaliação de Tecnologias em Saúde pelo Hospital Alemão Oswaldo Cruz, desde 2020. Tem experiência nas áreas de Assistência Farmacêutica, Avaliação Econômica em Saúde, Vigilância em Saúde, Educação Permanente em Saúde e Educação a Distância. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0229-0852>. Email: fbagatinib@gmail.com

Fernanda da Silva Lima

Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Direito, PPGD, da PUC-Campinas, em São Paulo (SP), Brasil. É doutora e mestra em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Integra a Asociación de Investigadores/as AfroLatinoamericanos/as y del Caribe, AINALC. Também integra a diretoria da ABRASME, Associação Brasileira de Saúde Mental, no período de 2024 a 2027. É pesquisadora na área de Direito Público e Psicologia Social, com linha de pesquisa em Direitos Humanos e Políticas Públicas, e possui interesse nos seguintes temas, teoria crítica dos direitos humanos, relações raciais, feminismos negros, infâncias, estudos pós-coloniais e decoloniais, processos de subjetivação e traumas coloniais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7406-0020> E-mail: fernanda.silva@puc-campinas.edu.br

Fernanda Rosene Melo

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e servidora pública do Estado de Santa Catarina. Doutora em Biologia Celular e do Desenvolvimento (UFSC), Mestre em Neurociências (UFSC) e Especialista em Epidemiologia Aplicada aos Serviços do Sistema Único de Saúde – EpiSUS (Fiocruz/Brasília). Atua na Coordenação do Centro de Informações Estratégicas de Vigilância em Saúde (CIEVS) vinculado à Secretaria de Estado da Saúde de Santa Catarina, com experiência nas áreas de vigilância em saúde, epidemiologia, emergências em saúde pública e capacitação de equipes de vigilância. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1069-7273>. E-mail: fernandar.melo@gmail.com

Gislene Mendes da Silva

Bacharela em Psicologia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, em Criciúma (SC), Brasil. Atuou em projetos de extensão universitária voltados à Psicologia Comunitária e ao fortalecimento de vínculos no terceiro setor, com ênfase em práticas participativas e educação popular. Desenvolve interesse nas interfaces entre Psicologia, território e comunidade, com foco em ações de promoção da saúde e da cidadania. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8770-5421>. E-mail: psigihmendes@gmail.com

Jaqueline Vilela Bulgareli

Professora da área de Odontologia Preventiva e Social da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia, FOUFU, em Uberlândia (MG), Brasil. É pós-doutora em Saúde Coletiva pela FOP-UNICAMP, doutora e mestra em Saúde Coletiva pela mesma instituição, especialista em Saúde da Família pela FAMEMA e graduada em Odontologia pela UNIMAR. Atua em ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Saúde Coletiva, Gestão e Economia da Saúde, Estratégia Saúde da Família e Saúde Bucal Coletiva. Atualmente, desenvolve linha de pesquisa em Tecnologias em Saúde e é professora do Curso de Especialização em Gestão e Economia da Saúde da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, FSP-USP. ORCID: 0000-0001-7810-0595 E-mail: jaquelinebulgareli@gmail.com

Joana D’Arc Vieira Couto Astolphi

Professora credenciada do Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional, do Instituto de Geografia, Geociências e Saúde Coletiva da Universidade Federal de Uberlândia, UFU, em Uberlândia (MG), Brasil. É

doutora e mestra em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia, UFU, e especialista em Saúde Pública pela Escola de Saúde Pública do Estado de Minas Gerais, ESP-MG. Atua em ensino, pesquisa, extensão e na área correcional da instituição, nos campos da Educação na Saúde, da Saúde Coletiva, da Política, Planejamento e Gestão em Saúde, da Atenção Primária à Saúde, da Saúde Ambiental e das Metodologias Ativas de Aprendizagem. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4922-1803>. E-mail: jastolph@ufu.br

João Batista de Oliveira Junior

Professor do Curso de Bacharelado em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Paraná, UFPR, Setor Litoral, em Matinhos (PR), Brasil. É doutor e mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, e doutorando em Educação Física pela mesma instituição. É especialista em Atenção Básica e Saúde da Família pela Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI, na modalidade de Residência Multiprofissional, e graduado em Educação Física, bacharelado, pela Universidade Estadual de Londrina, UEL. Integra o EPICENES, Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero, Diversidade Sexual e Saúde, o Grupo de Pesquisa em Exercício Clínico, GPEC, e o Observatório de Saúde Coletiva, OBSCOL. Atua em ensino, pesquisa e extensão nos campos da Promoção da Saúde, das Práticas Corporais, da Atenção Primária à Saúde, da Equidade e Desigualdades em Saúde e da Diversidade Sexual e Saúde, com ênfase no desenvolvimento de metodologias inovadoras em pesquisas qualitativas em saúde. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4232-8165>. ID Lattes: 0965625977362968. E-mail: oliveirajoao@ufpr.br

Ligia Castellon Figueiredo Gryninger

Médica, graduada em Medicina pela Faculdade de Ciências Médicas e Biológicas de Sorocaba da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP.

Realizou residência médica em Infectologia na Faculdade de Medicina de Botucatu da Universidade Estadual Paulista, UNESP. É mestra em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Moléstias Infecciosas e Parasitárias da Universidade de São Paulo, USP, e especialista em Epidemiologia de Campo, EpiSUS Intermediário. Possui experiência na área de Infectologia, com ênfase em HIV/Aids, atuando como médica de referência em genotipagem, e em tuberculose, sendo médica assistente do Programa Estadual de Controle da Tuberculose de Santa Catarina, PECT-SC. Atua nos campos da assistência, da vigilância epidemiológica e da qualificação do cuidado em doenças infecciosas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7379-7557>. E-mail: castellon.ligia@gmail.com

Lilian Suelen de Oliveira Cunha

Analista técnica na Coordenação-Geral de Inovação e Aceleração Digital na Secretaria de Atenção Primária à Saúde no Ministério da Saúde (CGIAD/SAPS/MS), Distrito Federal, Brasília, Brasil. Doutora e mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Saúde Coletiva e Especialista em Saúde da Família (Residência Multiprofissional), ambas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua na gestão federal nos campos da Saúde Pública, Bioética, Atenção Primária à Saúde e Educação Interprofissional. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5308-8320>. E-mail: lilian_oliveiracunha@hotmail.com

Lincon Hideo Nomura

Doutorando e mestre em Odontologia, na área de concentração em Endodontia, pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, em Florianópolis (SC), Brasil. É especialista em Endodontia pela Universidade Positivo, UP, em

Curitiba (PR), Brasil. Atua no ensino e exerce atividade clínica em Endodontia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6182-712X>. E-mail: linconn@gmail.com

Lorena Pinheiro Joseph Costa

Discente do 10º período do curso de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia, UFU, em Minas Gerais, Brasil. É membro do grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão de Lesões Não Cariosas, LNC/UFU. Atuou como participante da equipe de pesquisa em Educação na Saúde, Metodologias Ativas de Aprendizagem e Saúde Coletiva, sob orientação de Liliane Parreira Tannús Gontijo, na Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6092-9893>. E-mail: lorena.joseph@hotmail.com

Magda Aparecida Damian de Medeiros

Cirurgiã-dentista especialista em Dentística e Multiprofissional em Saúde da Família (UFSC), atuou como preceptora em disciplinas do curso de Graduação em Odontologia (UFSC) de 2012 a 2022 e no Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família de 2016 a 2022 na Secretaria Municipal de Saúde de Florianópolis (PMF/SC). Servidora pública aposentada, é escritora e vê na literatura uma forma renovada de escuta e expressão. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2433-1055>. E-mail: magdamedeiros10@gmail.com

Marcelo Augusto Garcia Júnior

Professor da Área de Saúde Coletiva na Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pós-doutor em Imunologia

e Parasitologia Aplicadas (2025), doutor (2024) e mestre (2020) em Clínica Odontológica pela UFU, com período sanduíche no National Institutes of Health (NIH), EUA. Atua em pesquisa, extensão e ensino, utilizando metodologias ativas de aprendizagem. Suas principais áreas de atuação são desenvolvimento de biossensores para diagnóstico salivar de infecções de interesse público e antivirais usando bioinformática e IA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9724-6503>. E-mail: marceloagjr@ufu.br

Maria de Lara Araújo Rodrigues

Professora substituta no Departamento de Saúde Coletiva da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Uberlândia, FAMED-UFU, em Uberlândia (MG), Brasil. É doutoranda e mestra em Clínica Odontológica pelo Programa de Pós-graduação em Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia, PPGO-UFU. É especialista em Gestão e Saúde Coletiva pela Fundação de Apoio Universitário da Universidade Federal de Uberlândia, FAU-UFU. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3610-6611>. E-mail: maria.lara@ufu.br

Maria Júlia da Costa Manoel

Mulher negra, graduanda do curso de História e bolsista do Programa Equidade Racial da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, desde 2023. É pesquisadora do Laboratório de Negras Escritas, LANEGRES/NEABI, e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, NEABI/UNESC. Foi bolsista do Projeto de Extensão Esperança do verbo esperar: fortalecimento dos vínculos comunitários para a promoção de saúde no território Paulo Freire II, em 2024, e é bolsista do Projeto de Extensão Semear e colher saberes: educação popular como estratégia de ensinar e aprender sobre saúde com a

comunidade no território Paulo Freire I, em 2025, ambos da UNESCO. Atua em ensino, pesquisa e extensão nos campos da História, da Saúde Coletiva e da Educação Contracolonial. <https://orcid.org/0009-0002-8129-3644>. E-mail: maria.101967@unesc.net

Marilene Adenilde Machado

Enfermeira, graduada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui pós-graduação em Administração de Serviços de Saúde e Enfermagem e em Auditoria em Serviços de Enfermagem, ambas pela UFSC. Atua como enfermeira no Hospital Governador Celso Ramos, no setor de Emergência. Possui ampla experiência assistencial, tendo atuado em oncologia, clínica cirúrgica, clínica médica, neurocirurgia, neurologia e em serviços de resgate terrestre e aéreo. Exerceu também a função de enfermeira auditora na Unimed Florianópolis e na Atenção Primária à Saúde em regime de urgência no estado de São Paulo. Coordenou a Comissão de Controle de Infecção Hospitalar (CCIH) na Secretaria de Estado da Saúde de Santa Catarina, com atuação voltada à qualificação do cuidado e à segurança do paciente. ORCID: 0009-0008-5732-7561 E-mail: marilenegunther@gmail.com

Marisa Aparecida Elias

Docente da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia, UFU. É graduada em Psicologia pela UFU, especialista em Sociologia, pela UFU, e em Psicologia Clínica, pelo CRP/MG. Possui mestrado em Ciências Médicas e doutorado em Ciências pela Universidade de São Paulo, FFCLRP/USP. Atualmente, coordena a Residência Multiprofissional em Saúde Coletiva da UFU. Atua em ensino, pesquisa e extensão nas áreas de saúde

mental do trabalhador, saúde coletiva, saúde mental da mulher, psicanálise e violência contra a mulher. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9300-9519>. E-mail: marisaaliaspsi@gmail.com

Mônica da Silva Ramos

Farmacêutica da Coordenação Estadual da Rede Nacional de Vigilância Epidemiológica Hospitalar de Santa Catarina, RENAVEH/SC, no Centro de Informações Estratégicas em Vigilância em Saúde, CIEVS, da Diretoria de Vigilância Epidemiológica, DIVE, Brasil. É pós-graduada em Residência Integrada Multiprofissional em Saúde pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, no período de 2019 a 2021, e em Epidemiologia Aplicada aos Serviços do Sistema Único de Saúde, EpiSUS Intermediário, pela Fundação Oswaldo Cruz, em 2023. É graduada em Farmácia pela UFSC. Atua em Vigilância Epidemiológica, com foco na Vigilância Epidemiológica Hospitalar. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0535-7818>. E-mail: monicasramos01@gmail.com

Natália dos Reis Vieira

Graduada em Odontologia pela Universidade de Franca, UNIFRAN, no período de 2018 a 2021. Durante a graduação, participou de ligas acadêmicas, projetos de extensão universitária e apresentações orais em congressos na área de formação. Concluiu a Residência Multiprofissional em Atenção em Saúde Coletiva na Universidade Federal de Uberlândia, UFU, no período de 2022 a 2024. Atualmente, atua como residente multiprofissional em Atenção em Oncologia na Universidade Federal de Uberlândia, UFU, no período de 2024 a 2026. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8424-4072>. E-mail: natalia.reis@ufu.br

Regina Célia Santos Valim

Professora do Curso de Medicina da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, em Florianópolis (SC), no Departamento de Clínica Médica. É mestra em Medicina Tropical pela Fundação Oswaldo Cruz, Fiocruz, no Rio de Janeiro (RJ). Atua em ensino, pesquisa e extensão nos campos da Infectologia e da Epidemiologia. É médica da Secretaria de Estado da Saúde de Santa Catarina e atua na Gerência de IST, HIV/Aids da Diretoria de Vigilância Epidemiológica do Estado de Santa Catarina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3761-8168>. E-mail: regina.valimrs@gmail.com

Renata Rodrigues Batista Carneiro

Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador da Universidade Federal de Uberlândia (PPGSAT/UFU). Graduada em Enfermagem pela Universidade Presidente Antônio Carlos (2009). Especialista em Urgência e Emergência, Enfermagem em Ginecologia e Obstetrícia, Organização do Trabalho em Instituições de Ensino Superior e Aleitamento Materno. Docente substituta do Departamento de Saúde Coletiva da Faculdade de Medicina (DESCO/FAMED/UFU) e servidora pública do HC UFU/EBSERH desde 2002. Criadora do canal “Amamentando com Amor” na plataforma de vídeos YouTube. Casada e mãe de dois filhos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1370-6446>. E-mail: renata.carneiro@ufu.br

Sheila Rubia Lindner

Possui graduação em enfermagem, mestrado em Saúde Pública (2005) e doutorado em Saúde Coletiva (2013) pela Universidade Federal de Santa

Catarina. É pesquisadora na temática de violência e saúde; direitos humanos, seguridade social e sistemas de justiça. É professora adjunta do Departamento de Saúde Pública, do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal de Santa Catarina. É chefe do Departamento de Saúde Pública da UFSC. É coordenadora do Núcleo da Universidade Aberta do SUS (UNA-SUS) da UFSC. Coordena a cooperação institucional entre a UFSC e as University of British Columbia (UBC) do Canadá e University of Melbourne (UNIMELB) da Austrália. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9724-1561>. E-mail: sheila.lindner@gmail.com

Suliane Motta do Nascimento

Médica de Família e Comunidade pela UERJ e Professora da Faculdade de Medicina da Universidade do Sul do Brasil. Atua no ensino de Práticas Médicas no SUS utilizando metodologias ativas. Doutoranda em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de Santa Catarina, pesquisa os impactos do racismo na educação médica. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4754-9015>. E-mail: sulianemotta@gmail.com

Vanessa Felisbino

Psicóloga, especialista em Saúde Mental e Reabilitação Psicossocial pela Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, em Criciúma (SC), Brasil. Atua com pesquisa e extensão no campo da Atenção Psicossocial, com metodologia de apoio e suporte mútuo em saúde mental para familiares e usuários da RAPS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9768-5680>. E-mail: wafelisbino@gmail.com

Valéria Vernaschi Lima (autora convidada especial)

Possui graduação em Medicina pela Faculdade de Medicina de Marília (1984), mestrado em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (1994) e em Educação para Profissionais de Saúde pela University of Illinois at Chicago (2001), doutorado em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (2000) e pós-doutorado na Escola Nacional de Saúde Pública (Fiocruz) (2005). Atualmente é professora associada do Departamento de Medicina e do Mestrado em Gestão da Clínica da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Tem experiência na área de Medicina, com ênfase em Educação de Profissionais de Saúde Médica, atuando principalmente nos seguintes temas: metodologias ativas de ensino-aprendizagem, aprendizagem baseada em problemas, organização curricular, currículo orientado por competência, avaliação de estudantes, avaliação de programas de saúde e de educação, gestão da clínica e educação permanente de profissionais de saúde. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6659-3182>. E-mail: valeria.lima@ufscar.br

Yoná Garcia Simon

Bióloga, doutora em Engenharia Química em Processos Bioquímicos e Biotecnológicos. Atua como coordenadora da Rede Nacional de Vigilância Epidemiológica de Santa Catarina (RENAVEH/SC). Possui experiência em vigilância em saúde, dedica-se à formação de equipes técnicas e ao desenvolvimento de estratégias para a Vigilância Epidemiológica Hospitalar. Comprometida com a preparação, resposta e monitoramento para a vigilância em saúde. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2637-3912>. E-mail: yonsimom70@gmail.com

Índice remissivo

A

Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) 45, 98, 100, 102, 106

Aprendizagem Significativa 41, 44, 54, 59, 69, 87, 89, 91, 96, 98, 100, 101, 102, 105, 121, 122, 125, 128, 129, 131, 134, 136, 137, 138, 141, 148, 154, 156, 172, 175, 179, 193, 217, 218, 233, 263, 278, 293, 294, 296, 297, 298, 299, 337, 338, 341, 343, 355, 368, 414, 418, 420, 423, 424, 430, 433, 434, 436, 437, 441, 445, 453, 461, 463, 464, 472

Avaliação Formativa 14, 54, 67, 71, 72, 75, 100, 111, 119, 121, 128, 138, 218, 229, 230, 233, 234, 235, 236, 246, 247, 248, 249, 251, 252, 256, 259, 260, 261, 264, 265, 268, 270, 271, 272, 278, 337, 340, 341, 344, 345, 356, 362, 363, 370, 372, 375, 420, 468, 471

C

Competências Socioafetivas 28, 211

Construtivismo Educacional 37, 41, 42, 43, 44

Cuidado Ético 14, 18, 20, 76, 164, 170, 187, 220

E

Educação em Saúde 20, 94, 121, 216, 317, 355, 356, 414, 424, 428, 435, 476

Educação Interprofissional 14, 63, 81, 105, 186, 274, 282, 283, 286, 297, 301, 303

Educação Permanente em Saúde 57, 60, 78, 87, 89, 95, 97, 98, 103, 104, 105, 483, 484

F

Formação em Saúde 9, 14, 22, 37, 38, 41, 42, 53, 55, 56, 60, 67, 72, 74, 75, 76,

84, 88, 89, 94, 95, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 110, 111, 119, 126, 148, 165,
175, 216, 225, 227, 239, 279, 285, 290, 293, 295, 298, 301, 303, 320, 371, 372

I

Integração Ensino-Serviço 84, 241

M

Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEAs) 17, 21, 34, 53,
86, 110, 164, 183, 195, 212, 219, 246, 277, 309, 338, 378, 404, 410, 445, 461

P

Pedagogia Histórico-Crítica 19, 37, 41, 49, 50, 51, 52, 83, 91, 177, 279, 304,
332, 406

Pedagogia Libertadora 40, 78

Pesquisa-ação 17, 18, 65, 88, 215, 278, 337, 410, 411, 474

Prática Pedagógica Crítica 348

Protagonismo do Estudante 41, 246, 277, 337, 427

S

Sistema Único de Saúde (SUS) 12, 18, 35, 87, 89, 212, 284, 446

T

Tecnologias Educacionais 20, 130, 217

Publicações Editora Rede UNIDA

Série:

Rádio-Livros em Defesa do SUS e das Saúdes
Ética em pesquisa
Participação Social e Políticas Públicas
Pensamento Negro Descolonial
Mediações Tecnológicas em Educação e Saúde
Educação Popular & Saúde
Saúde Mental Coletiva
Atenção Básica e Educação na Saúde
Interloquções Práticas, Experiências e Pesquisas em Saúde
Micropolítica do Trabalho e o Cuidado em Saúde
Saúde & Amazônia
Saúde Coletiva e Cooperação Internacional
Vivências em Educação na Saúde
Clássicos da Saúde Coletiva
Cadernos da Saúde Coletiva
Saúde, Ambiente e Interdisciplinaridade
Conhecimento em movimento
Arte Popular, Cultura e Poesia
Economia da Saúde e Desenvolvimento Econômico
Branco Vivo
Saúde em imagens
Outros

Periódicos:

Revista Saúde em Redes
Revista Cadernos de Educação, Saúde e Fisioterapia



FAÇA SUA DOAÇÃO E COLABORE

www.redeunida.org.br



ISBN 978-65-5462-222-6

