

Flávio Aparecido de Almeida
Walmir Fernandes Pereira
(Orgs.)

A TRÍADE UNIVERSITÁRIA

DESAFIOS E INOVAÇÕES NO
ENSINO,
PESQUISA E EXTENSÃO



científica digital



EDITORA CIENTÍFICA DIGITAL LTDA

Guarujá - São Paulo - Brasil
www.cientificadigital.org - contato@cientificadigital.org

Diagramação e Arte	Edição © 2025 Editora Científica Digital
Equipe Editorial	Texto © 2025 Os Autores
Imagens da Capa	1ª Edição - 2025
Adobe Stock - 2025	Acesso Livre - Open Access

© COPYRIGHT - TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. A editora detém os direitos autorais sobre a edição e o projeto gráfico, enquanto os autores mantêm os direitos autorais de seus respectivos textos. Esta obra está licenciada sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, permitindo o download e compartilhamento integral ou parcial, desde que a fonte seja devidamente citada e os créditos atribuídos aos autores. É obrigatório que a obra permaneça em formato de Acesso Livre (Open Access), sem qualquer alteração. A catalogação em plataformas de acesso restrito ou com fins comerciais é estritamente proibida.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A782

A tríade universitária: desafios e inovações no ensino, pesquisa e extensão / Organização de Flávio Aparecido de Almeida, Walimir Fernandes Pereira. – Guarujá-SP: Científica Digital, 2025.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui Bibliografia
ISBN 978-65-5360-928-0
DOI 10.37885/978-65-5360-928-0

1. Ensino Superior. I. Almeida, Flávio Aparecido de. II. Pereira, Walimir Fernandes de. III. Título

CDD 378

Elaborado por Janaína Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático:

I. Ensino Superior

E-BOOK

ACESSO LIVRE ON LINE - IMPRESSÃO PROIBIDA

2025

Flávio Aparecido de Almeida
Walmir Pereira
(Orgs.)

A Tríade Universitária: Desafios e Inovações no Ensino, Pesquisa e Extensão

1ª EDIÇÃO



científica digital

2025 - GUARUJÁ - SP

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. André Cutrim Carvalho
Prof. Dr. Antônio Marcos Mota Miranda
Prof^a. Ma. Auristela Correa Castro
Prof. Dr. Carlos Alberto Martins Cordeiro
Prof. Dr. Carlos Alexandre Oelke
Prof^a. Dra. Caroline Nóbrega de Almeida
Prof^a. Dra. Clara Mockdece Neves
Prof^a. Dra. Claudia Maria Rinhel-Silva
Prof^a. Dra. Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco
Prof. Dr. Cristiano Marins
Prof^a. Dra. Cristina Berger Fadel
Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr
Prof. Dr. Diogo da Silva Cardoso
Prof. Dr. Ernane Rosa Martins
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes
Prof. Dr. Fabricio Gomes Gonçalves
Prof^a. Dra. Fernanda Rezende
Prof. Dr. Flávio Aparecido de Almeida
Prof^a. Dra. Francine Náthalie Ferraresi Queluz
Prof^a. Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes
Prof. Dr. Humberto Costa

Prof. Dr. Joachin Melo Azevedo Neto
Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura
Prof. Dr. José Aderval Aragão
Prof. Me. Julianno Pizzano Ayoub
Prof. Dr. Leonardo Augusto Couto Finelli
Prof. Dr. Luiz Gonzaga Lapa Junior
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva
Prof^a. Dra. Maria Cristina Zago
Prof^a. Dra. Maria Otília Zangão
Prof. Dr. Mário Henrique Gomes
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Prof. Dr. Nelson J. Almeida
Prof. Dr. Pedro Afonso Cortez
Prof. Dr. Reinaldo Pacheco dos Santos
Prof. Dr. Rogério de Melo Grillo
Prof^a. Dra. Rosenery Pimentel Nascimento
Prof. Dr. Rossano Sartori Dal Molin
Prof. Me. Silvio Almeida Junior
Prof^a. Dra. Thays Zigante Furlan Ribeiro
Prof. Dr. Wescley Viana Evangelista
Prof. Dr. Willian Carboni Viana
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

Acesse a lista completa dos Membros do Conselho Editorial em www.editoracientifica.com.br/conselho

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra passaram por avaliação do Conselho Editorial e revisão por pares externos (*Peer Review*), recebendo a devida recomendação para publicação.

Nota: Esta obra é fruto de um processo colaborativo, configurando-se como uma coletânea na qual os direitos autorais permanecem resguardados para os respectivos autores. Alguns capítulos podem ter origem em trabalhos anteriormente apresentados em eventos acadêmicos; no entanto, os autores foram orientados a adotar o devido rigor na prevenção do autoplágio. A responsabilidade pelo conteúdo de cada capítulo, assim como pela originalidade e integridade das informações publicadas, é inteiramente dos respectivos autores e autoras. O conteúdo da obra não reflete, necessariamente, a opinião da editora, dos organizadores ou dos membros do conselho editorial.

APRESENTAÇÃO

Esta obra é fruto de um esforço colaborativo que reuniu professores, estudantes e pesquisadores cujo envolvimento enriqueceu significativamente as discussões neste espaço formativo. Além disso, resulta de iniciativas interinstitucionais e ações voltadas ao incentivo à pesquisa, congregando especialistas de diversas áreas do conhecimento, vinculados a Instituições de Educação Superior, públicas e privadas, em âmbito nacional e internacional.

Seu principal objetivo é fortalecer a integração entre instituições, tanto no Brasil quanto no exterior, por meio de redes de pesquisa comprometidas com a formação continuada de profissionais da educação. Para isso, busca-se a produção e a ampla disseminação do conhecimento em distintas áreas do saber.

Expressamos nossa profunda gratidão aos autores pelo empenho, comprometimento e dedicação na concepção e finalização desta obra. Esperamos que ela se consolide como um recurso didático-pedagógico valioso, atendendo às necessidades de estudantes, docentes de todos os níveis de ensino e demais interessados na temática.

Flávio Aparecido de Almeida

Walmir Pereira

SUMÁRIO

Capítulo 01

GÊNERO E FORMAÇÃO: A INFLUÊNCIA DOS ESTEREÓTIPOS NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA

Cristiana Carina de Barros Lima Dantas Bittencourt

doi 10.37885/250318983 8

Capítulo 02

EMPREENDEDORISMO PARA ESTUDANTES DE FARMÁCIA NA COSMÉTICA

Thaís Maria dos Santos; Melissa Cardoso Deuner; Alexandre Pereira dos Santos; Axell Donelli Leopoldino Lima; Gabriela de Lima Alcântara; Rennie Pereira Moreira; Eduardo Caldas Ribeiro; Fernando Ramos Martins Pombeiro; Daniela Viana Maciel; Gregório Otto Bento de Oliveira

doi 10.37885/250319051 19

Capítulo 03

POLÍTICA DE FINANCIAMENTO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS MOÇAMBICANAS - VERSUS QUALIDADE DE CURSOS E PROGRAMAS: UM ESTUDO MULTI-CASO

Gildo João Manuel; Felipe Andre Angst; Lino Marques Samuel; Walmir Fernandes Pereira

doi 10.37885/250419181 29

Capítulo 04

INSERÇÃO DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO E CULTURA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: UM OLHAR FUNDAMENTADO NA RESOLUÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018

Ana Bell Nyland Kaiser; Eleine Maestri; Alexandre Luis Fassina; Larissa Hermes Thomas Tombini; Julia Valéria de Oliveira Vargas Bitencourt; Thamyris Fernanda Santos Candido; Vera Regina de Marco; Neuza Alves da Luz; Gabriela Maschio; Alane Karen Echer

doi 10.37885/250419194 49

Capítulo 05

PANCS, APRENDIZAGEM EM BIOLOGIA E ATIVIDADES DE EXTENSÃO: UMA PROPOSTA DE TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL E SOCIOAMBIENTALMENTE SUSTENTÁVEL

Guilherme Orsolon de Souza

doi 10.37885/250519294 66

Capítulo 06**“ENFRENTAR A INCERTEZA”: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA NA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL**

Nadielli Maria dos Santos Galvão; Henrique Nou Schneider

 10.37885/250519309 78**Capítulo 07****IMPACTOS DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NO DESEMPENHO ACADÊMICO DE DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA (UFRA), NORDESTE PARAENSE**

Gabriel da Silva Brito Barbosa; Wagner Jhonatan de Azevedo Silva; Ana Karlla Magalhães Nogueira

 10.37885/250519327 101**SOBRE OS ORGANIZADORES** 127**ÍNDICE REMISSIVO** 128

GÊNERO E FORMAÇÃO: A INFLUÊNCIA DOS ESTEREÓTIPOS NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA

Cristiana Carina de Barros Lima Dantas Bittencourt

RESUMO

Um tema amplamente investigado pela comunidade científica internacional é o fenômeno da Ameaça dos Estereótipos. Esse conceito refere-se à inibição do desempenho ou do potencial de determinados grupos estereotipados devido à percepção da ameaça associada a esses estereótipos. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura para delinear o estado da arte das publicações científicas sobre a ameaça dos estereótipos de gênero na área da saúde. Para a identificação da produção científica sobre o tema, realizou-se uma busca na Biblioteca Virtual em Saúde, abrangendo publicações no período de 2010 a 2025. Foram utilizados os descritores “Estereotipagem de Gênero”, “Ciências da Saúde” e “Escolha da Profissão”, resultando na seleção de 13 artigos. A sistematização e análise dos dados foram conduzidas por meio da descrição dos estudos em relação ao objeto de investigação, objetivos, metodologia empregada, principais resultados e conclusões. Além disso, foram elaborados dois quadros analíticos: um referente aos cursos da área da saúde nos quais a ameaça dos estereótipos se manifesta e outro destacando os principais temas abordados nos estudos sobre essa temática. Os achados desta revisão indicam que a ameaça dos estereótipos de gênero está presente no ingresso e na permanência em cursos da área da saúde, com maior incidência em Medicina, Enfermagem e Odontologia. Esses resultados reforçam a necessidade de aprofundamento das investigações sobre os impactos desse fenômeno e da implementação de estratégias que promovam a equidade de gênero no campo da saúde.

Palavras-chave: estereotipagem de gênero; ciências da saúde; escolha da profissão.

INTRODUÇÃO

Atualmente, as discussões sobre gênero têm ganhado destaque devido à sua estreita relação com os direitos humanos e à sua relevância para a compreensão das práticas sociais. A adoção de papéis socialmente predefinidos com base no sexo tem impulsionado pesquisas sobre as relações entre mulheres e homens, promovendo reflexões acerca das desigualdades de gênero em diversas instâncias sociais (SANTOS *et al.*, 2021).

Um dos fenômenos amplamente investigados pela comunidade científica internacional, embora ainda pouco explorado no Brasil, é a Ameaça dos Estereótipos. Esse conceito refere-se à inibição do desempenho ou do potencial de determinados grupos estereotipados devido à percepção da ameaça associada a esses estereótipos (SCHMADER, T., 2002). Para uma melhor compreensão, os estereótipos podem ser definidos como crenças generalizadas sobre atributos pessoais atribuídos a grupos sociais específicos, frequentemente imprecisas e resistentes à atualização por novas informações (MYERS, D. G., 2014). No Brasil, a escassez de estudos sobre esse fenômeno reforça a importância de fomentar investigações que subsidiem políticas institucionais.

Mas, afinal, o que se entende por gênero? Considerando os “dispositivos de sexualidade” sob uma nova abordagem, que enfatiza os mecanismos institucionais responsáveis por colocar o “sexo em discurso”, o gênero assume uma dimensão estruturante na organização social. Essa concepção estabelece uma separação entre masculino e feminino no entendimento do mundo social, vinculando o “sexo/corpo” em oposição ao “gênero/cultura” (BRANDÃO, E.; ALZUGUIR, F., 2019).

A problemática relacionada ao gênero ainda influencia as relações sociais e as produções científicas decorrentes delas. A universidade tem um papel essencial na construção do conhecimento e na transformação social, indo além da formação profissional para atuar na promoção da equidade, inclusão e pensamento crítico. Embora as desigualdades entre homens e mulheres tenham sido reduzidas ao longo do tempo, o histórico de menor inserção feminina continua a impactar significativamente o presente. Estudos nacionais e internacionais demonstram que a trajetória das mulheres na ciência ainda é afetada por barreiras de gênero, limitando seu acesso e progressão na carreira

acadêmica (BARROS, S. *et al.*, 2020). A ameaça dos estereótipos de gênero na área da saúde evidencia desafios estruturais que demandam práticas inovadoras para democratizar o ensino e superar barreiras sociais.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura para descrever o estado da arte das publicações científicas sobre a ameaça dos estereótipos de gênero na área da saúde.

METODOLOGIA

Para o levantamento da produção científica, realizou-se uma busca na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), considerando sua composição por bases de dados nacionais voltadas para publicações científicas na área da saúde. O recorte temporal incluiu publicações do período de 2010 a 2025. Como critérios de inclusão, foram selecionados artigos publicados nos últimos quinze anos, disponíveis integralmente em língua portuguesa nas bases nacionais. Foram excluídos livros, relatórios técnicos, artigos sem relação direta com a temática, textos duplicados e aqueles que não abordavam a relação com gênero ou o envolvimento com cursos da área da saúde.

Foram utilizados os descritores “Estereotipagem de Gênero”, “Ciências da Saúde” e “Escolha da Profissão”. A busca pelo descritor “Estereotipagem de Gênero” resultou inicialmente em 47 artigos, dos quais apenas 1 foi selecionado após a análise criteriosa do título, resumo e texto completo. Para “Ciências da Saúde”, foram identificados 2.981 textos, sendo que, após a leitura detalhada, 7 artigos foram incluídos na revisão. Já para “Escolha da Profissão”, a busca retornou 268 textos completos, dos quais 253 foram descartados com base no título e resumo. Após a leitura integral, 5 artigos foram selecionados. Dessa forma, o total de estudos que compuseram esta revisão sistemática foi de 13 artigos, todos disponíveis na íntegra e alinhados aos objetivos da pesquisa.

A sistematização e análise dos dados foram conduzidas por meio da descrição dos artigos em relação ao objeto de estudo, objetivos, metodologia empregada, principais resultados e conclusões. Além disso, foram elaborados dois quadros analíticos para subsidiar a interpretação dos achados: o Quadro 1, que apresenta os cursos da área da saúde nos quais há ocorrência da ameaça dos estereótipos, conforme os estudos analisados, e o Quadro 2, que sintetiza os

principais temas abordados relacionados à ameaça dos estereótipos de gênero na área da saúde. Esses quadros compõem o arcabouço analítico da pesquisa, permitindo uma visão estruturada das evidências levantadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em um estudo observacional transversal conduzido por Gurgel *et al.* (2012), o objetivo foi traçar o perfil dos estudantes do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A pesquisa incluiu alunos dos cursos de Medicina, Enfermagem, Odontologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Nutrição, Fonoaudiologia, Educação Física e Farmácia, durante o segundo semestre letivo de 2010. Os dados foram coletados por meio de um formulário anônimo com questões de múltipla escolha, abrangendo aspectos socioeconômicos, demográficos e percepções sobre o curso escolhido. A análise dos dados foi realizada por meio de estatística descritiva. No que se refere ao gênero, observou-se uma predominância feminina na amostra (71%), com uma tendência crescente. Em cursos como Enfermagem, a presença feminina atingiu 100%, refletindo a tradição histórica desse curso como predominantemente feminino. Já em Medicina e Odontologia, aproximadamente 50% dos estudantes eram mulheres, e o estudo apontou um processo de feminilização dessas áreas, antes majoritariamente ocupadas por homens. Lima *et al.* (2018) explicam essa predominância feminina na Enfermagem a partir da influência das ordens religiosas e da construção histórica da profissão, inicialmente vista como um trabalho caritativo e, atualmente, associada ao cuidado — um estereótipo atribuído ao gênero feminino.

Outro estudo relevante, conduzido por Costa *et al.* (2014), investigou o absenteísmo entre profissionais de Enfermagem na rede hospitalar, com base em publicações entre 2003 e 2013. A pesquisa utilizou as bases de dados SciELO, LILACS, CINAHL, Scopus e PubMed, empregando os descritores “Absentismo”, “Enfermagem” e “Serviço Hospitalar de Enfermagem”. Inicialmente, foram identificados 609 artigos, dos quais 5 foram selecionados após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. Os resultados apontaram uma elevada taxa de absenteísmo entre mulheres, atribuída à sobrecarga gerada pela conciliação

entre trabalho e afazeres domésticos. Esse dado corrobora os achados de Gurgel *et al.* (2012), que destacaram a predominância feminina na Enfermagem.

O estudo de Sigaud *et al.* (2016) buscou compreender as motivações dos estudantes de Enfermagem para a escolha da carreira e a reação de seus familiares. A pesquisa foi conduzida com ingressantes do primeiro semestre do curso de Bacharelado em Enfermagem da Universidade de São Paulo (USP), em 2013, por meio de um questionário com questões abertas. As respostas foram analisadas com estatística descritiva e categorizadas tematicamente. A amostra revelou um percentual expressivo de 86% de mulheres, similar aos achados de Gurgel *et al.* (2012) e Costa *et al.* (2014). O estudo também evidenciou que a motivação humanitária para a escolha do curso — expressa pelo desejo de “ajudar os outros” — está relacionada ao contexto histórico da Enfermagem, que, no passado, oferecia poucas opções profissionais às mulheres, sendo vista como uma vocação ligada à caridade.

Por outro lado, Maurício *et al.* (2016) analisaram os desafios enfrentados por homens na Enfermagem. O estudo revelou que enfermeiros do sexo masculino enfrentam preconceitos, tanto por parte de pacientes quanto de colegas de profissão, sendo muitas vezes excluídos de determinadas áreas, como a Ginecologia. O estudo contou com 16 estudantes do sexo masculino, utilizando questionários exploratórios. Os resultados apontaram que 62,5% dos entrevistados não escolheram Enfermagem como primeira opção de curso, optando inicialmente por Medicina. Além disso, 50% relataram preconceito por ingressarem em uma profissão considerada feminina e 15,4% indicaram a associação estereotipada entre enfermeiros homens e homossexualidade. O estudo concluiu que esses fatores geram sofrimento psíquico, reforçando a desvalorização do enfermeiro em relação ao médico.

O estudo de Lima *et al.* (2018) analisou o perfil de estudantes de Enfermagem do primeiro, quinto e décimo semestre. A predominância feminina foi observada em todos os períodos: 73,7% no primeiro semestre, 80% no quinto e 81,5% no décimo. O estudo mostrou que muitos estudantes ingressaram no curso não por afinidade, mas por falta de opções ou por não terem sido aprovados no vestibular para outros cursos, como Medicina.

No âmbito acadêmico, Santos *et al.* (2021) analisaram a percepção das relações de gênero entre docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação

do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O estudo revelou que as desigualdades de gênero afetam tanto a saúde individual quanto coletiva, destacando a necessidade de maior conscientização sobre a questão no ensino superior.

Da mesma forma, Brandão e Alzuguir (2019) investigaram a importância do ensino de gênero na graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A disciplina optativa “Gênero e Saúde” possibilitou reflexões críticas, impactando a escolha de temas de pesquisa e influenciando práticas laboratoriais e clínicas. Os achados reforçaram o papel da educação na redução das desigualdades de gênero. A desigualdade de gênero no ambiente acadêmico também foi evidenciada por Barros *et al.* (2020), que analisaram a baixa representatividade feminina em cargos de poder na ciência, como na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O estudo demonstrou que mulheres enfrentam maior dificuldade na publicação de artigos em periódicos de alto impacto, bem como na avaliação de seus currículos.

Em relação aos estudantes de Medicina, Pires *et al.* (2020) analisaram a qualidade de vida dos discentes do curso na Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas, utilizando o questionário World Health Organization Quality of Life (WHOQOL). A pesquisa revelou que mulheres apresentaram pior qualidade de vida e maior risco de transtornos de ansiedade e depressão, reforçando achados de Costa *et al.* (2014), que indicam a vulnerabilidade da saúde mental feminina na área da saúde.

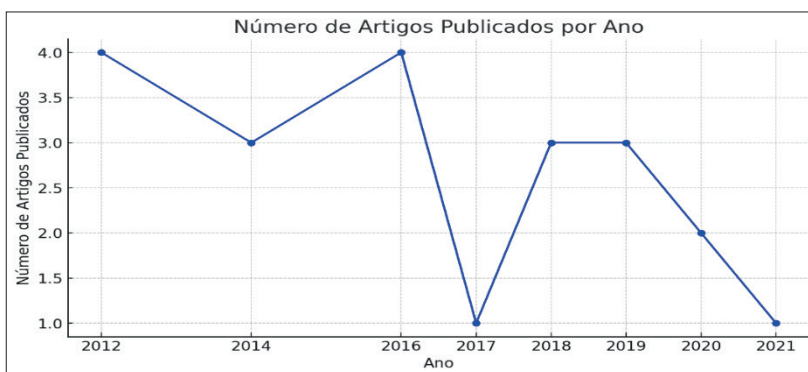
A temática da inclusão e das relações interpessoais na graduação foi abordada por Moraes Filho *et al.* (2020), que analisaram a tolerância nas relações de amizade entre estudantes da área da saúde em uma instituição privada de Goiás. O estudo contou com 273 participantes, sendo 72,5% do sexo feminino, reforçando a predominância histórica das mulheres na área. Os resultados indicaram que 52,7% dos estudantes apresentaram elevado grau de tolerância em suas relações acadêmicas, e 75,6% relataram que as amigas facilitam a permanência na graduação.

No contexto da Odontologia, Mendes *et al.* (2018) investigaram a predominância feminina na profissão. O estudo revelou que 81,4% dos estudantes de Odontologia eram mulheres, corroborando dados do Conselho Regional de

Odontologia de São Paulo, que indicam que 51% dos dentistas no estado são do sexo feminino. Os resultados sugerem que essa mudança demográfica reflete o maior acesso das mulheres à educação superior e ao mercado de trabalho desde a década de 1970.

Por fim, a análise da produção científica sobre a temática demonstra variações significativas na publicação de artigos ao longo dos anos, com picos de produção em 2012, 2016 e 2019, sugerindo momentos de maior interesse acadêmico sobre a relação entre gênero e saúde (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Número de artigos publicados por ano.



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com os estudos analisados nesse artigo, a ocorrência de ameaça dos estereótipos predominou no curso enfermagem, conforme mostra o Quadro 1:

Quadro 1 - Cursos da saúde onde há ocorrência de ameaça dos estereótipos.

CURSO	ESTUDOS (AUTOR, ANO)
Enfermagem	COSTA, R. <i>et al.</i> , 2014; GURGEL, L. <i>et al.</i> , 2012; LIMA, R. <i>et al.</i> , 2018; MAURÍCIO. L., <i>et al.</i> , 2016; SIGAUD, C. <i>et al.</i> , 2016; MORAES FILHO I.M. <i>et al.</i> , 2019.
Medicina	ALMEIDA, I. <i>et al.</i> , 2017; GURGEL, L. <i>et al.</i> , 2012; MARTINS, J. <i>et al.</i> , 2019; PIRES, A. <i>et al.</i> , 2020.
Odontologia	GURGEL, L. <i>et al.</i> , 2012; MENDES, M. <i>et al.</i> , 2018.

Fonte: Elaborado pelas autora.

A análise dos estudos revelou que os temas abordados em relação à ocorrência da ameaça dos estereótipos de gênero na área da saúde estão concentrados em oito eixos temáticos - escolha do curso relacionado ao gênero, predominância do gênero feminino nos cursos da área da saúde (Enfermagem, Odontologia e Medicina), Medicina e Odontologia com gênero 50% feminino e 50% masculino (aproximadamente), escolha entre mulheres para cursos de Enfermagem relacionada ao histórico da profissão, importância da discussão sobre gênero na graduação em saúde, predominância anterior do gênero masculino em Medicina e Odontologia, influências dos estereótipos e normas sociais na formação de cientistas mulheres, preconceito contra o sexo masculino na enfermagem devido à supremacia do sexo feminino na profissão - , conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 -Temas abordados relacionados à ocorrência de ameaça dos estereótipos de gênero na área da saúde.

TEMAS ABORDADOS	ESTUDOS
Escolha do curso relacionado ao gênero	GURGEL, L. <i>et al.</i> (2012); COSTA, R. <i>et al.</i> (2014); SIGAUD, C. <i>et al.</i> (2016); MARTINS, J. <i>et al.</i> (2019).
Predominância do gênero feminino nos cursos da área da saúde (Enfermagem, Odontologia e Medicina)	GURGEL, L. <i>et al.</i> (2012); COSTA, R. <i>et al.</i> (2014); LIMA R. <i>et al.</i> (2018); SIGAUD, C. <i>et al.</i> (2016); ALMEIDA, I. <i>et al.</i> (2017); MENDES, M. <i>et al.</i> (2018); PIRES, A. <i>et al.</i> (2020).
Medicina e Odontologia com gênero 50% feminino e 50% masculino (aproximadamente)	GURGEL, L. <i>et al.</i> (2012).
Escolha entre mulheres para cursos de Enfermagem relacionada ao histórico da profissão.	COSTA, R. <i>et al.</i> (2014); SIGAUD, C. <i>et al.</i> (2016).
Importância da discussão sobre gênero na graduação em saúde	BRANDÃO, E.; ALZUGUIR, F. (2019); SANTOS, <i>et al.</i> (2021); MORAES FILHO I.M. <i>et al.</i> (2019).
Predominância anterior do gênero masculino em Medicina e Odontologia	GURGEL, L. <i>et al.</i> (2012).
Influências dos estereótipos e normas sociais na formação de cientistas mulheres	BARROS, S. <i>et al.</i> (2020).
Preconceito contra o sexo masculino na enfermagem, devido à supremacia do sexo feminino na profissão	MAURÍCIO, L. <i>et al.</i> (2016); LIMA, R. <i>et al.</i> (2018).

Fonte: Elaborado pelas autora.

CONCLUSÃO

A partir da análise do estado da arte das publicações científicas sobre a ameaça dos estereótipos de gênero na área da saúde, observa-se a presença desse fenômeno no ingresso em cursos como Medicina, Enfermagem e Odontologia. Embora a literatura internacional já tenha avançado significativamente na investigação dessa temática, no contexto brasileiro, os estudos ainda são escassos e fragmentados. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de ampliar as pesquisas sobre a influência dos estereótipos de gênero na formação e trajetória acadêmica dos estudantes da área da saúde, contribuindo para um debate mais aprofundado e embasado sobre o tema.

Para superar esses obstáculos, é fundamental fortalecer uma governança universitária participativa, que valorize a diversidade e crie uma cultura de pertencimento. Assim, a universidade reafirma seu compromisso com a sociedade ao adotar uma abordagem que transcende a transmissão de conhecimento técnico, engajando-se na construção de um espaço de aprendizado crítico, inovador e socialmente responsável, formando profissionais capacitados e transformando realidades por meio da desconstrução de estereótipos e da promoção da justiça social.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, I. *et al.* Ingressantes no curso de medicina de uma instituição de ensino superior pública. **Revista Ciência e Estudos Acadêmicos de Medicina**, Mato Grosso, n. 8, 2017.
- BARROS, S. *et al.* Trajetória profissional de mulheres cientistas à luz dos estereótipos de gênero. **Psicologia em Estudo**, Rio de Janeiro, v. 25, 2020.
- BRANDÃO, E.; ALZUGUIR, F. Ensino de gênero na graduação em saúde coletiva: reflexões sobre experiências docentes. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 67-79, 2019.
- COSTA, R. *et al.* Absenteísmo de profissionais da Enfermagem que trabalham na rede hospitalar: revisão integrativa da literatura. **Revista Espaço para a Saúde**, Rio Grande do Norte, v. 15, n. 1, p. 6–13, 2014. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-730169>. Acesso em: 7 fev. 2025.
- GURGEL, L. *et al.* Perfil dos discentes ingressos do Centro de Ciências da Saúde UFPE. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Recife, v. 36, n. 2, p. 180–187, 2012. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-646858>. Acesso em: 7 fev. 2025.

LIMA, R. *et al.* Motivos para escolha da profissão de enfermeiro. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 32, 2018.

MARTINS, J. *et al.* Fatores determinantes para a escolha da especialidade médica entre estudantes de medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Paraná, v. 43, n. 2, 2019.

MAURÍCIO, L. O ser masculino em sofrimento psíquico no curso de enfermagem. **Revista de Enfermagem UFPE On Line**, Recife, v. 10, n. 6, 2016.

MENDES, M. *et al.* Perfil dos estudantes que ingressam no curso de odontologia: motivos da escolha. **Revista da ABENO**, São Paulo, v. 18, n. 4, 2018.

MORAES FILHO, I. M. *et al.* Tolerância nas relações de amizade em acadêmicos da área de saúde. **Journal Health NPEPS**, Brasília, v. 5, n. 2, 2020.

MYERS, D. G. **Psicologia social**. 10. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

PIRES, A. *et al.* Qualidade de vida de acadêmicos de medicina: há mudanças durante a graduação? **Revista Brasileira de Educação Médica**, Alagoas, v. 44, n. 4, 2020.

SANTOS, *et al.* Discussões de gênero na formação de pesquisadores em saúde: um relato de experiência. **Interface**, Botucatu, v. 25, 2021.

SCHMADER, T. Gender identification moderates stereotype threat effects on women's math performance. **Journal of Experimental Social Psychology**, v. 38, p. 194-201, 2002.

SIGAUD, C. *et al.* Motivos de estudantes de enfermagem para a escolha da carreira. **Revista Ibero-Americana de Educação e Investigação em Enfermagem**, São Paulo, v. 6, n. 4, p. 18-24, 2016. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1035368>. Acesso em: 7 fev. 2025.

EMPREENDEDORISMO PARA ESTUDANTES DE FARMÁCIA NA COSMÉTICA

Thaís Maria dos Santos

Faculdade Anhanguera de Brasília

Melissa Cardoso Deuner

Faculdade Anhanguera de Brasília

Alexandre Pereira dos Santos

Centro Universitário do Planalto Central Aparecido
dos Santos (Uniceplac)

Axell Donelli Leopoldino Lima

Faculdade Anhanguera de Brasília

Gabriela de Lima Alcântara

Ministério da Saúde. Coordenação

Rennie Pereira Moreira

Ministério da Saúde. Coordenação

Eduardo Caldas Ribeiro

Faculdade Anhanguera de Brasília

Fernando Ramos Martins Pombeiro

Faculdade Anhanguera de Brasília

Daniela Viana Maciel

Faculdade Anhanguera de Brasília

Gregório Otto Bento de Oliveira

Faculdade Anhanguera de Brasília

RESUMO

O mercado de cosmetologia é impulsionado pela demanda crescente e maior conscientização sobre saúde e bem-estar. O farmacêutico tem papel fundamental na formulação e análise de cosméticos, necessitando também de habilidades empreendedoras para inovar e se adaptar ao setor. Este estudo analisou o desenvolvimento de competências empreendedoras entre estudantes de Farmácia com foco na cosmetologia, identificando habilidades essenciais e estratégias pedagógicas para fomentar o empreendedorismo e a inovação. A metodologia consistiu em uma revisão de literatura sistemática com abordagem qualitativa descritiva, consultando bases acadêmicas reconhecidas e selecionando estudos dos últimos 15 anos. Os achados mostram que o empreendedorismo farmacêutico vai além da abertura de farmácias, abrangendo inovação, desenvolvimento de produtos e impacto na saúde pública. Mudanças tecnológicas e demográficas impulsionam o setor, especialmente com o crescimento dos cosméticos naturais. Estratégias como metodologias ativas, incubadoras de empresas e disciplinas integradas são eficazes na formação de profissionais preparados para esse mercado.

Palavras-chave: estratégias; competências; educação; inovação; formação.

INTRODUÇÃO

O mercado de cosmetologia está em expansão devido à crescente demanda e maior conscientização sobre saúde e bem-estar. O farmacêutico desempenha um papel essencial na formulação e análise de cosméticos. No entanto, além do conhecimento técnico, é necessário desenvolver habilidades empreendedoras. Isso permite inovação e adaptação às mudanças do setor. A atuação eficaz exige atualização constante e visão estratégica. Dessa forma, o profissional se destaca no mercado competitivo.

Segundo Matos e Pereira (2015), o crescimento da indústria cosmética, impulsionado pela inovação, destaca a cosmetologia sustentável na economia brasileira. A pesquisa em novos ingredientes e processos sustentáveis estimula a criatividade dos estudantes. Instituições de ensino fomentam a inovação e identificam nichos de mercado. Ciência, tecnologia e sustentabilidade se tornam fundamentais no setor.

O sucesso no empreendedorismo nas áreas farmacêutica e cosmética está intrinsecamente ligado à capacidade dos profissionais de identificar oportunidades e atender às demandas de saúde da sociedade de maneira inovadora, criativa e eficiente. Essas competências envolvem não apenas a identificação de tendências e demandas do consumidor, mas também a habilidade de desenvolver produtos inovadores e sustentáveis, alicerçados em rigor científico e regulamentações técnicas (Silva e Borges, 2024).

A investigação sobre competências empreendedoras em estudantes de Farmácia é essencial para entender como a formação acadêmica desenvolve habilidades além do conhecimento técnico. A Resolução CNE/CES Nº. 2/2002 orienta que farmacêuticos adquiram competências em gestão e administração. O profissional deve ser proativo e ter capacidade decisória. Isso permite enfrentar desafios dinâmicos da saúde e da cosmetologia. Assim, a formação precisa integrar inovação e liderança.

Será analisado o desenvolvimento de competências empreendedoras entre estudantes de Farmácia na área de cosmetologia. Buscou-se identificar as principais habilidades necessárias para atuar no setor, descrevendo as estratégias pedagógicas utilizadas nos cursos de Farmácia para fomentar o empreendedorismo e a inovação, além de discutir exemplos de sucesso em

programas educacionais e iniciativas empreendedoras que possam servir de referência na formação de farmacêuticos voltados para a cosmetologia.

DESENVOLVIMENTO

Metodologia

A pesquisa foi conduzida por meio de uma revisão de literatura sistemática, com abordagem qualitativa descritiva, com o objetivo de mapear e analisar as competências empreendedoras desenvolvidas por estudantes de Farmácia com foco na área de cosmetologia, bem como identificar as práticas educacionais que promovem a inovação nesse campo. A revisão de literatura foi escolhida como método por permitir a síntese do conhecimento existente, oferecendo uma visão abrangente e atualizada sobre o tema.

Para a coleta de dados, foram utilizadas bases de dados acadêmicas reconhecidas, como o Portal da CAPES, Academia.Edu e Google Scholar, selecionando artigos científicos, teses, dissertações e capítulos de livros. As buscas foram realizadas com os descritores relacionadas ao tema, incluindo: "competências empreendedoras", "farmácia", "cosmetologia", "inovação", "educação empreendedora" e "currículo acadêmico". O período de publicação dos materiais foi delimitado para os últimos 15 anos, a fim de garantir a relevância e atualidade das informações.

Os critérios de inclusão para a seleção dos estudos foram artigos que abordassem a formação de competências empreendedoras no ensino superior, com ênfase em cursos de Farmácia; estudos que discutissem metodologias de ensino aplicadas ao desenvolvimento da inovação em cosmetologia e publicações que apresentassem experiências de integração do empreendedorismo ao currículo de Farmácia ou áreas correlatas. Foram excluídos estudos que tratassem do tema de forma genérica, sem aprofundamento em metodologias educacionais ou práticas específicas para o desenvolvimento de competências empreendedoras.

Resultados e Discussão

O empreendedorismo é um tema amplamente discutido nos dias de hoje, contudo, seu significado pode ser bastante variado, já que depende do cenário

e da perspectiva de quem o aborda. Esse termo é altamente subjetivo, sendo familiar para muitos, mas cujo verdadeiro entendimento muitas vezes escapa às pessoas (Fernandes, 2017).

Segundo Dornelas (2018), o empreendedor é um agente ativo que identifica oportunidades e mobiliza recursos para criar negócios viáveis. Esse processo exige visão estratégica para detectar demandas de mercado. Além disso, envolve coragem e habilidade para assumir riscos de forma equilibrada. Assim, requer planejamento, inovação e tomada de decisão estratégica.

O empreendedorismo no ramo farmacêutico é frequentemente associado à abertura de farmácias e drogarias. No entanto, a área farmacêutica vai além desses estabelecimentos, abrangendo a melhoria da qualidade de vida e o cuidado integral com a saúde. Isso envolve não apenas medicamentos, mas também aspectos sociais, comunitários e hospitalares, criando diversas oportunidades no setor. A atuação do farmacêutico se estende para além do comércio de produtos, englobando um papel importante na saúde pública e comunitária (Nascimento, 2021).

Para Gomes, Alves e Pereira (2015), o empreendimento farmacêutico é fundamental para a saúde e bem-estar dos clientes, determinando que o empreendedor aplique eficazmente suas capacidades, com destaque para o conhecimento farmacêutico. O domínio dessa prática é importante na formação acadêmica, pois aqueles que desenvolvem essas habilidades estão mais preparados para alcançar resultados significativos.

O setor farmacêutico se destaca como um dos mais inovadores, lidando constantemente com demandas urgentes e oportunidades de crescimento. Esse ramo impulsiona o desenvolvimento de novas tecnologias e adapta conhecimentos para solucionar desafios existentes. Além disso, exige alta qualificação teórica e prática dos profissionais para garantir sua efetividade (Pinto e Barreiro, 2013).

De acordo com Teixeira (2019), a indústria cosmética e farmacêutica tem se tornado um meio para muitas pessoas alcançarem uma nova fase de satisfação pessoal, impulsionadas pela melhoria da renda e pelo acesso à informação. Além disso, fatores sócio-históricos influenciam essa busca, com a população procurando mais estabilidade financeira e longevidade. Esse fenômeno é acompanhado por uma mudança de mentalidade, no qual as pessoas adotam

um estilo de vida mais saudável, buscando cosméticos e medicamentos que promovem bem-estar e saúde.

Conforme Alvarenga e Melo (2021), o mercado farmacêutico nacional apresentou um crescimento significativo de 53% entre 2015 e 2019, demonstrando sua relevância. Esse avanço ocorreu devido à ampliação da oferta de novos tratamentos eficazes e ao envelhecimento populacional, que tem gerado novas demandas na área da saúde. Dessa forma, o desenvolvimento do ramo farmacêutico acompanha as transformações demográficas e tecnológicas.

Países emergentes demandam inovações no setor para atender às necessidades da população. Além disso, empreendedores precisam lidar com barreiras sociais e econômicas. O mercado farmacêutico enfrenta desafios devido às constantes transformações nacionais e globais. A conciliação entre setores governamentais, privados e acadêmicos é essencial. Assim, a adaptação e a gestão eficiente são indispensáveis para o sucesso (Kornis; Braga; Paula, 2014).

Em sua pesquisa, Villa Franca (2018) observa que os representantes das empresas consultadas manifestaram perspectivas de crescimento no mercado de cosméticos naturais, orgânicos e veganos, em virtude do aumento da conscientização e valorização desses produtos, da profissionalização do setor e da ampliação de segmentos de público-alvo.

A capacidade de identificar novos cenários e oportunidades é uma característica importante para quem buscar empreender. No setor cosmético, essa habilidade é essencial diante do crescimento expressivo do mercado brasileiro. Nas últimas décadas, o país tem se consolidado como um dos maiores consumidores de cosméticos. Atualmente, ocupa posição de destaque, ficando atrás apenas de Japão e Estados Unidos. Esse aumento reflete a demanda constante por produtos e serviços estéticos (Gallas; Vargas; Lenzi, 2015).

O investimento empresarial nos setores farmacêutico e cosmético abrange múltiplos aspectos, como a logística, a mediação com órgãos governamentais e acadêmicos, além da criação, desenvolvimento e comercialização de produtos e serviços voltados para a saúde e farmacologia (Silva e Borges, 2024).

Assim sendo, o avanço na criação de novas formulações nos setores farmacêutico e cosmético tem crescido de maneira notável. Entre essas inovações estão as bases dermatológicas e diversos ativos de origem vegetal,

que, ao serem adicionados às preparações farmacêuticas, podem resultar em cosméticos revolucionários (Matos; Pereira, 2015).

Segundo Hisrich, Peters e Shepherd (2014), inovação e adaptação são fundamentais para o desenvolvimento de produtos competitivos. O mercado de cosméticos, altamente dinâmico, demanda atualização constante e soluções criativas. Assim, profissionais devem equilibrar expertise técnica com habilidades de liderança. Dessa forma, tornam-se aptos a criar e gerenciar negócios de sucesso no setor.

Para o empreendedor no setor de cosméticos, é essencial envolver os integrantes da organização em um mapa de estratégias, na qual as perspectivas financeiras e operacionais convergem para o lucro. A globalização e as constantes mudanças tecnológicas exigem que os gestores se adaptem e utilizem ferramentas modernas para manter a competitividade. Além disso, é preciso identificar as potencialidades e limitações de sua equipe e região, coordenando esforços para minimizar perdas e aproveitar as oportunidades do mercado (Ferreira; Filho, 2011).

O interesse pelo investimento em negócios tem crescido significativamente no Brasil, com diversas instituições de ensino, especialmente privadas, promovendo discussões sobre o tema. Esse movimento está em ascensão e dificilmente será interrompido (Meneghetti; De Fariña; Bertolini, 2018). As universidades desempenham um papel fundamental na promoção do conhecimento e da inovação, sendo essenciais para o avanço do empreendedorismo (Roriz, 2023).

Segundo Silva e Borges (2024), o modelo educacional das universidades ainda segue um sistema tradicional, separado das necessidades práticas dos estudantes. Essa desconexão dificulta a aplicação do conhecimento na realidade profissional. Investidores em negócios buscam inovações que beneficiem a comunidade. Assim, o aprendizado se torna desalinhado às demandas da sociedade.

Alguns programas educacionais e iniciativas de empreendedorismo voltados para a formação de farmacêuticos têm demonstrado grande sucesso na integração de habilidades técnicas e empreendedoras, especialmente na área de cosmetologia. Conforme aponta Dornelas (2018), a inclusão de disciplinas que combinam conhecimento técnico com estratégias de mercado proporciona aos estudantes uma visão ampla sobre as oportunidades de inovação no setor de cosméticos.

Em diversas faculdades e universidades com cursos de Farmácia, estratégias pedagógicas são implementadas para fomentar competências empreendedoras, especialmente na cosmetologia. Com base em Oliveira e Andrade (2020), atividades práticas, como oficinas de criação de produtos e simulações de gestão de negócios, são comuns para desenvolver habilidades gestoras. Além disso, metodologias ativas de ensino, como estudos de caso e projetos interdisciplinares, aproximam os estudantes da realidade do mercado. Essas abordagens visam incentivar soluções inovadoras e sustentáveis no setor de cosméticos.

De acordo com Fillion (2011), a utilização de incubadoras de empresas dentro das universidades tem permitido que os alunos desenvolvam suas próprias marcas de cosméticos, aplicando diretamente os conceitos aprendidos em sala de aula. Esse tipo de iniciativa tem mostrado resultados promissores, contribuindo para o surgimento de novos negócios no setor de beleza, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento de competências gestoras entre os futuros profissionais.

As transformações nas universidades exigem modelos teóricos e práticos que atendam às demandas atuais e futuras. O empreendedorismo universitário é um dos principais desafios do ensino superior global. Parcerias colaborativas entre os agentes desse ecossistema são fundamentais. Essas alianças ajudam a estabelecer novas bases de conhecimento. Além disso, promovem um desenvolvimento sustentável e inovador. Assim, o ensino superior fortalece sua conexão com o mercado e a sociedade (Kaniak e Teixeira, 2022).

CONCLUSÃO

As competências empreendedoras são fundamentais para o sucesso do farmacêutico no setor de cosmetologia, indo além do conhecimento técnico e incluindo habilidades como inovação, visão estratégica, gestão e tomada de decisão. A pesquisa demonstrou que a formação acadêmica deve integrar esses aspectos para preparar profissionais capazes de identificar oportunidades e desenvolver soluções inovadoras para o mercado cosmético.

As estratégias pedagógicas adotadas nos cursos de Farmácia, como metodologias ativas, incubadoras de empresas e disciplinas voltadas para o empreendedorismo, têm se mostrado eficazes na construção dessas competências. Essas

abordagens incentivam a criatividade, a experimentação prática e a adaptação às demandas do setor.

Além disso, exemplos de sucesso em programas educacionais e iniciativas empreendedoras reforçam a importância da conexão entre ensino e mercado. A implementação de projetos reais, mentorias e parcerias com a indústria fortalece a preparação dos futuros farmacêuticos, garantindo que estejam aptos a atuar de maneira inovadora e sustentável na cosmetologia.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Samia; DE MELO, Marciscley Luis Jorge. Estudo de Mercado Aplicado a um Empreendimento Farmacêutico. **Revista Estratégia e Desenvolvimento**, v. 5, n. 2, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/60436/2/ESTUDO%20DE%20MERCADO%20APLICADO%20A%20UM%20EMPREENDIMENTO....pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025.

CNE. Resolução CNE/CES 2/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios**. 5. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2018.

FERNANDES, Amanda Dayane Batista. **Perfil empreendedor dos estudantes concluintes de farmácia**. 2017. 39 fl. (Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia), Curso de Bacharelado em Enfermagem, Centro de Educação e Saúde, Universidade Federal de Campina Grande, Cuité – Paraíba – Brasil, 2017. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/7423>. Acesso em 23 set. 2024.

FERREIRA, Noemy Witt; DE SÃO PEDRO FILHO, Flávio. Inovação em negócios: estudo de caso focalizando empreendimentos no ramo do comércio farmacêutico em

Cacoal, Estado de Rondônia (Brasil). **Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales**, v. 7, n. 2, p. 27-64, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3899968>. Acesso em: 23 mar. 2025.

FILION, Louis Jacques. **Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios**. São Paulo: Atlas, 2011.

GALLAS, Juliana Cristina; VARGAS, Sandra Martins Lohn; LENZI, Fernando César. A indústria de cosméticos sob a perspectiva do empreendedorismo e da capacidade dinâmica. **Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios**, v. 8, n. 1, p. 170-198, 2015. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/EeN/article/view/2226>. Acesso em: 22 mar. 2025.

GOMES FILHO, A. C; ALVES, C. R; PEREIRA, C. L. Empreendedorismo e gestão do conhecimento no ramo farmacêutico: literatura comparada. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 5, n. 1, p. 115-134, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc>. Acesso em: 16 mar. 2025.

KANIAK, Vivien Mariane Massaneiro; TEIXEIRA, Rivanda Meira. Temas Emergentes em Empreendedorismo Universitário-uma revisão sistemática de literatura. **OPEN SCIENCE RESEARCH III**, v. 3, p. 2047-2075, 2022.

KORNIS, George EM; BRAGA, Maria Helena; PAULA, Patrícia A. Transformações recentes da indústria farmacêutica: um exame da experiência mundial e brasileira no século XXI. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 24, p. 885-908, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/Zbvkh3TfKqZbp8PDS3Bkx/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 22 mar. 2025.

HISRIC, Robert D.; PETERS, Michael P.; SHEPHERD, Dean A. **Empreendedorismo**. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

MATOS, I. O.; DOURADO, Douglas; PEREIRA, N. P. Prospecção de óleos fixos da flora brasileira e africana na cosmetologia sustentável. **Visão Acadêmica**, Curitiba, v.16, n.2, p 18 a 37. Abr-Jun/2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Douglas-Dourado/publication/291357328_PROSPECTION_OF_FIXED_OILS_FROM_BRAZILIAN_AND_AFRICAN_FLORA_IN_SUSTAINABLE_COSMETOLOGY/links/56a2b3ea08aef91c8c0f149c/PROSPECTION-OF-FIXED-OILS-FROM-BRAZILIAN-AND-AFRICAN-FLORA-IN-SUSTAINABLE-COSMETOLOGY.pdf. Acesso em 23 set. 2024.

MENEGHATTI, Marcelo Roger; DE FARIÑA, Luciana Oliveira; BERTOLINI, Geysler Rogis Flor. Formação de competências empreendedoras no ensino superior: relato de ações para promoção do empreendedorismo em ciências farmacêuticas no Brasil. **Emprendimiento, empleabilidad y políticas**, p. 271, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332768867_Formacao_de_competencias_empreendedoras_no_ensino_superior_relato_de_acoes_para_promocao_do_empreendedorismo_em_ciencias_farmaceuticas_no_Brasil. Acesso em 23 set. 2024.

NASCIMENTO, Giovanna Christina Oliveira. **Educação empreendedora no ensino da Farmácia**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4417/441769867008/441769867008.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025.

OLIVEIRA, Maria C.; ANDRADE, João L. Metodologias ativas no ensino de Farmácia: uma abordagem inovadora para o desenvolvimento de competências empreendedoras. **Revista de Educação em Ciências da Saúde**, v. 5, n. 2, p. 45-58, 2020.

PINTO, Angelo C., BARREIRO, Eliezer J. Desafios da indústria farmacêutica brasileira. **Química Nova**, v. 36, p. 1557-1560, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/KZTXW7Yk5kHcgd4hNM4ZH/?format=html>. Acesso em: 23 mar. 2025.

RORIZ, Ana Carolina Clark. **Um estudo bibliográfico acerca da relação entre empreendedorismo e inovação na universidade**. 2023. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Sistemas e Mídias Digitais) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

SILVA, João Alan André; BORGES, Matheus César. **Empreendedorismo Farmacêutico e Cosmético: Desafios e Oportunidades**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Inhumas FacMais, Curso de Bacharel em Farmácia, Monte Alegre, Inhumas – GO, 2024. Disponível em: <http://65.108.49.104/bitstream/123456789/900/1/tcc%2020joao%20e%20matheus.pdf>. Acesso em 14 set. 2024.

TEIXEIRA, Alan José de Oliveira Teixeira. Empreendedorismo: a assertividade do setor de cosméticos. **Administração de Empresas em Revista**, v. 2, n. 16, p. 243-261, 2019. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/admrevista/article/view/21643>. Acesso em: 23 mar. 2025.

VILA FRANCA, Camilla Custóias. **Percepção de produtores de cosméticos verdes e consumidores sobre a certificação natural, orgânica e vegana no contexto da Nova Economia Institucional**. 2018. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/D.100.2019.tde-03012019-200633. Acesso em: 19 out. 2024.

POLÍTICA DE FINANCIAMENTO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS MOÇAMBICANAS - VERSUS QUALIDADE DE CURSOS E PROGRAMAS: UM ESTUDO MULTI-CASO

Gildo João Manuel

Universidade Pedagógica de Maputo

Felipe Andre Angst

Universidade Católica de Moçambique

Lino Marques Samuel

Universidade Católica de Moçambique

Walmir Fernandes Pereira

MUST University, EUA

RESUMO

Este estudo investiga a relação entre a política de financiamento nas universidades públicas de Moçambique e a qualidade dos cursos, com foco na gestão e garantia da qualidade. A principal questão é até que ponto o financiamento público contribui para a qualidade dos cursos e programas oferecidos. A garantia de qualidade nas universidades começa com a autoavaliação, seguida por um processo de avaliação externa realizado pelo Conselho de Avaliação e Garantia de Qualidade (CNAQ) e pela Comissão de Avaliação Externa (CAE). No entanto, há discrepâncias entre os indicadores exigidos e o orçamento recebido pelas instituições, o que pode prejudicar a qualidade dos cursos. O objetivo é analisar a relação entre política de financiamento e a qualidade dos cursos nas universidades públicas de Moçambique. A metodologia adotada é qualitativa e positivista, com entrevistas realizadas com gestores e docentes das universidades públicas para identificar os desafios enfrentados. Os resultados indicam que o financiamento não cobre todos os pilares do ensino superior (ensino, pesquisa, extensão e inovação), prejudicando a qualidade dos cursos e a presença do Estado nas questões financeiras é insuficiente. O estudo sugere uma revisão da política de financiamento e a criação de critérios de avaliação que correspondam às rubricas orçamentárias. Isso permitirá que as universidades melhorem a formação de professores, a pesquisa, a extensão e a produção científica, além de responder melhor às necessidades das comunidades.

Palavras-chave: financiamento; ensino superior público; qualidade; Moçambique.

INTRODUÇÃO

O ensino superior na República de Moçambique conheceu um crescimento galopante nos últimos 25 anos, e foi se notando que essa expansão não era acompanhada por critérios de garantia de qualidade, é por isso que o Governo de Moçambique cria uma série de instrumentos normativos como: Lei n.º 1/2023, de 17 de Março, Lei que estabelece o regime jurídico do Subsistema do Ensino Superior e revoga a Lei n.º 27/2009, de 29 de Setembro. Regula a actividade de ensino superior em Moçambique e aplica-se a todas as instituições de ensino superior públicas e privadas

O Decreto n.º 61/2022 de 23 de Novembro – Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ). Decreto nº 32/2010, de 30 de Agosto – Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA). Este permite a mobilidade de estudantes dentro e fora do país através do Decreto nº 63/2007, de 31 de Dezembro o Sistema Nacional da Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior em Moçambique (SINAQES), que uma das suas missões é apoiar na identificação dos problemas do ensino superior e avançar com mecanismos da sua resolução (SINAQES, 2013).

O SINAQES compreende três subsistemas: de auto-avaliação, de avaliação externa e de acreditação, houve necessidade de ter um órgão implementador dos SINAQES e, através do Decreto nº 64/2007, de 31 de Dezembro o Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade (CNAQ) como órgão implementador e supervisor, que criou uma mapa com dimensões e indicadores de qualidade para todas as instituições de ensino superior moçambicano, este comporta padrões e critérios de verificação de qualidade.

Este todo movimento denota-se uma prova inequívoca que o País mostra pela preocupação fundamental que é qualidade dos cursos, dos graduados e por conseguinte a qualidade dos serviços e instituições que operam no País.

Problema

Toda e qualquer actividade humana, passa de uma avaliação intencional ou não intencional e a universidade com provedor de vários serviços está sujeito a esse processo. Para avaliar as universidades públicas em Moçambique aplicam-se

critérios de garantia de qualidade no ensino superior, conforme definidos pelo mapa de dimensões de qualidade do CNAQ, entretanto, alguns critérios, acabam penalizando as instituições públicas que dependem do orçamento do Estado para o seu funcionamento através da alocação do orçamento do Estado, pois as nem sempre as dotações orçamentais observam aquilo que é a missão do ensino superior e, muitos menos os seus 4 pilares: Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação, daí indaga-se: Até que ponto a Política de Financiamento nas Universidades públicas moçambicanas, constitui um elemento determinante e mecanismo crucial de gestão e garantia de qualidade dos cursos e ou programas?

Justificativa

A questão de financiamento das universidades públicas e qualidade de cursos, constitui uma preocupação pessoal, pois, vezes sem conta ao querer aferir a qualidade de cursos e ou programas nas Instituições de ensino superior em Moçambique, recorre-se ao mapa de dimensões de qualidade, que para as Instituições públicas aplicados aquele indicador ao pé da letra acaba penalizando as mesmas. Esta pesquisa justifica-se pelo facto de considerar que o Estado através de um governo tem a missão de desenvolver políticas públicas que contribuam para o desenvolvimento social e por conseguinte para o Bem-Comum, tomando como princípio a visão da UNESCO (2009), que o ensino superior é a fonte para matar a sede do saber, para tal nas instituições de ensino superior públicas devem encontrar apoio firme para operacionalização desse desiderato, através da alocação de um financiamento que cubra a sua missão na sociedade, numa altura que questiona-se muito a qualidade dos graduados, num país em que é considerado o centro do mundo pela descoberta de vários recursos, precisa se sim, ter universidades públicas fortes para responder a essa demanda.

Outro sim, é pelo facto de ter poucos estudos voltados para temática de financiamento às instituições de ensino superior públicas na perspectiva de garantia de qualidade de cursos e programas, por isso este estudo pode-se constituir acervo bibliográfico útil para o contexto moçambicano.

Ao nível social este, é de extrema importância, justamente por ser instrumento que proporcionará elementos suficientes na reflexão da relação entre as instituições e a demanda da sociedade, ou seja, permitirá com que se perceba,

se as instituições possuem qualidade para formar um ser que se encaixe com a realidade social presente na contemporaneidade, isso passa necessariamente pelo exercício eficiente dos gestores nas instituições de ensino superior moçambicano. Estes pressupostos constituem a relevância e pertinência de levar avante esta pesquisa e pressupõe que trará benefícios inquestionáveis a melhoria contínua de qualidade nas instituições de ensino superior principalmente às do sector público.

O trabalho comporta um objectivo geral e três objectivos específicos nomeadamente:

Objectivo geral

- Analisar a política de financiamento e alocação de fundos nas universidades públicas com vista a garantia de qualidade nos cursos.

Objectivos específicos

- Identificar os procedimentos administrativos usados para financiamento das Instituições de ensino superior públicas em Moçambique;
- Descrever os mecanismos usados para garantia de qualidade nos cursos e programas das Instituições de ensino superior públicas em Moçambique;
- Relacionar o financiamento e qualidade de cursos e programas nas Instituições de ensino superior públicas em Moçambique;

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A política de financiamento e alocação de recursos financeiros nas universidades públicas em Moçambique tem-se tornado um tema central de debate, especialmente considerando o papel crucial dessas instituições no desenvolvimento socioeconómico do país. Partindo do princípio de que: um dos objectivos das universidades públicas é preparar pessoas devidamente moldadas e modificadas para responder às necessidades do mercado (Reis; Reis, 2008) por isso, são vistas como motores de crescimento intelectual, inovação

e desenvolvimento sustentável, proporcionando educação de qualidade e promovendo a pesquisa científica.

No entanto, o financiamento adequado e a alocação eficiente desses recursos são essenciais para que essas instituições cumpram sua missão de maneira eficaz, isto é, deve existir uma gestão financeira clara e objectiva que procura esclarecer os equívocos: a formação ao nível do ensino superior, é uma despesa corrente ou é uma despesa de investimento? (Reis; Reis, 2008).

Historicamente, o financiamento das universidades públicas, tem dependido fortemente do orçamento do Estado, mas a crescente demanda por educação superior e a necessidade de modernização das infra-estruturas universitárias colocam pressão sobre os recursos disponíveis. Além disso, a alocação de recursos dentro das universidades deve ser feita de forma estratégica para garantir a equidade e a eficiência, apoiando tanto a educação quanto a pesquisa.

Esta revisão de literatura visa compreender melhor as políticas actuais de financiamento e alocação de recursos nas universidades públicas moçambicanas, se concorrem ou não para a garantia da qualidade de cursos e programas, tendo como base o mapa de dimensões de qualidade usado pelo Conselho de Avaliação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (CNAQ).

Pretende-se despoletar os desafios enfrentados pelas universidades, enaltecer as práticas bem-sucedidas e identificar lacunas ou noos de na implementação de política financeira volta para a qualidade do ensino superior. A revisão aborda questões como a sustentabilidade financeira, a eficiência na distribuição de recursos, o impacto das políticas de financiamento na qualidade do ensino e da pesquisa, e as implicações para o futuro das universidades públicas em Moçambique.

A metodologia utilizada para esta revisão sistemática inclui a análise de artigos académicos, relatórios institucionais, documentos governamentais e outras fontes relevantes que discutem o financiamento e a alocação de recursos nas universidades públicas. Esta abordagem permite uma compreensão abrangente e fundamentada das políticas vigentes, proporcionando *insights* valiosos para formulação de políticas públicas, gestores das diversas unidades orgânicas nas universidades e outros *stakeholders* envolvidos no sector do ensino superior moçambicano.

Ao examinar a literatura existente, esta revisão também busca destacar exemplos de boas práticas e propor soluções para a melhoria das políticas de financiamento e alocação de recursos. Espera-se que os resultados desta análise contribuam para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes e sustentáveis, que possam apoiar o crescimento e a excelência das universidades públicas em Moçambique, beneficiando, assim, toda a sociedade moçambicana.

Quando se fala de Políticas de financiamento às Universidades a que olhar em várias dimensões para garantir a justiça, evitando desta forma as desigualdades sociais, deve-se equilibrar o mérito e necessidades regionais para evitar disparidades, por exemplo no caso Brasileiro a alocação de fundos baseados em desempenho melhorou a qualidade dos cursos, mas criou desigualdades entre as universidades (Silva, J.; Pereira, M., 2020).

Para Silva, V. *et al.* (2021), fala da necessidade de reformulação das políticas para garantir a equidade e sustentabilidade, pois, o financiamento é inadequado e desigual, afectando a qualidade e acessibilidade.

As crises financeiras impactam, com maior intensidade aos estudantes provenientes de famílias com rendimentos bastantes baixos. A questão da economia e a sua dimensão financeira ocupam uma posição central, nos aspectos sociais, económicos, políticos e educacionais. A educação é afectada pela escassez de recursos por causa da crise financeira.

O governo Espanhol introduziu, um modelos híbridos de financiamento para balancear o controle e autonomia, pois centralização dos fundos limitou a autonomia das universidades, impactando negativamente na qualidade (Gómes, L; Martinez, R, 2021).

A transição de financiamento público para modelos mistos tem gerado desigualdades regionais, por isso urge a necessidade de um sistema de financiamento mais equilibrado e inclusivo (González, M.2022).

As verbas previstas no orçamento de Estado para as Instituições de Ensino Superior públicas em Portugal por exemplo, não aumentaram em 2023, semelhante ao ano de 2010, houve uma descida substância e isso nota-se no PIB. Nas Instituições de Ensino Superior públicas em Portugal, há discrepâncias na alocação orçamental, pois alguns recebem menor transferência por estudante (Conraria, L.A.; Cerdeira, M.L.; Sarrico, C, 2022).

Sobre o financiamento das Universidades Públicas (Júnior; A.M.; Conceição, S.H., 2022), defendem que existem três dimensões foram alcançadas nomeadamente: a oferta de actividades universitárias, isto é, dimensão académica.

A política de qualificação docente, de valorização do corpo técnico administrativo e assistência estudantil, isto é, dimensão política, e por fim a demanda por infra-estrutura, manutenção e expansão dos investimentos em activos fixos, isto é, dimensão económica. Estas dimensões, relacionadas com o financiamento das universidades públicas, isso para a responder as demandas institucionais.

Para Cabrito, B.; Cabrito, L. Mucharreira, P. R. (2023), nota-se recuo na implementação de uma política de propinas (taxas de frequências), a diminuição brutal do financiamento do Estado no ensino superior público, a par da crescente precarização e envelhecimento da função docente, estes recuos assentam nas novas políticas Neoliberais de gestão da coisa pública. Esta situação da contenção do papel social do Estado, aí a ideia do Estado mínimo, notável a diminuição do papel do Estado na construção de equidade e justiça social.

Por sua vez, Cerdeira, L. Cabrito, B. G.; Gemeli, C. E (2023), o processo de mercantilização do ensino superior impacta gravemente a autonomia dos estabelecimentos do ensino superior, uma vez que põe em causa a liberdade de andamento e seguimento dos cursos, curricula, metodologias de trabalho e processo de avaliação.

Existe uma preocupação dos governos largarem a barra do acesso à educação Superior e infelizmente a política de assistência e permanência dos estudantes oriundos de famílias de baixa renda.

Os gastos com acções de assistência e permanências dos estudantes, incidem sobre a disponibilidade do orçamento financeiro dumas Instituições de Ensino Superior, isso traz consequências negativas, como a redução da capacidade institucional de financiamento de acções académicas (ensino, pesquisa, extensão), isso torna sufocante no funcionamento da universidade pública, por meio da diminuição do orçamento público para a educação superior (Oliveira, C.E.C. e Júnior, A.M.M, 2023).

O Financiamento nas Instituições de Ensino Superior é altamente penalizadora, pois muitas estão cronicamente subfinanciadas. Para haver uma distribuição equitativa dos fundos é importante separar os fundos tendo em conta os pilares: Ensino, Pesquisa, Extensão; Inovação entre outras actividades.

Desta revisão da literatura sistemática, pode-se concluir que nas Universidades Públicas, quer em Portugal, Brasil, Moçambique houve regressão em termos de orçamentação e alocação de recursos financeiros pelo Estado, esse cenário Cabrito considera contenção do papel social do Estado, aí nasce um estado mínimo.

Uma outra perspectiva que nasce nesta situação é o domínio total no Neoliberalismo e mercantilização do ensino e educação, e isso tem impacto directo na vida do estudante. Os gastos com acções de assistência e permanências dos estudantes, incidem sobre a disponibilidade do orçamento financeiro dumas Instituições de Ensino Superior, isso traz consequências negativas, como a redução da capacidade institucional de financiamento de acções académicas (ensino, pesquisa, extensão), isso torna sufocante o funcionamento da universidade pública, por meio da diminuição do orçamento público para a educação superior.

Nesse processo as Universidades Públicas Brasileiras financiam a educação superior dentro de três dimensões: a qualificação dos professores; a valorização do Corpo Técnico Administrativo e o desenvolvimento de infra-estruturas, sugerem um modelo financiamento híbrido.

Como se pode deprimir em quase todo mundo houve preocupação até mínima do Estado financiar a educação superior, entretanto, esse financiamento visava essencialmente garantir a inclusão, equidade e justiça social. Como se pode notar em nenhum momento o financiamento e alocação de fundos no ensino superior está voltado para a garantia e promoção de qualidade de cursos e programas.

Desta revisão da literatura, pode-se concluir que nas Universidade Públicas, quer em Portugal, Brasil, Moçambique houve regressão em termos de orçamentação e alocação de recursos financeiros pelo Estado, esse cenário Cabrito considera contenção do papel social do Estado, aí nasce um estado mínimo.

Uma outra perspectiva que nasce nesta situação é o domínio total no Neoliberalismo e mercantilização do ensino e educação, e isso tem impacto directo na vida do estudante. Os gastos com acções de assistência e permanências dos estudantes, incidem sobre a disponibilidade do orçamento financeiro dumas Instituições de Ensino Superior, isso traz consequências negativas, como a redução da capacidade institucional de financiamento de acções

acadêmicas (ensino, pesquisa, extensão), isso torna sufocante o funcionamento da universidade pública, por meio da diminuição do orçamento público para a educação superior.

Nesse processo as Universidades Públicas Brasileiras financiam a educação superior dentro de três dimensões: a qualificação dos professores; a valorização do Corpo Técnico Administrativo e o desenvolvimento de infra-estruturas, sugerem um modelo financiamento híbrido.

Como se pode deprimir em quase todo mundo houve preocupação até mínima do Estado financiar a educação superior, entretanto, esse financiamento visava essencialmente garantir a inclusão, equidade e justiça social. Como se pode notar em nenhum momento o financiamento e alocação de fundos no ensino superior está voltado para a garantia e promoção de qualidade de cursos e programas.

METODOLOGIA

Em termos metodológicos trata-se de um paradigma qualitativo positivista, uma vez que a elaboração deste se recorreu à métodos e instrumentos qualitativos nomeadamente: inquérito por entrevista, análise de conteúdos, este permitiu a elaboração de fichas de leitura e que culminou com a elaboração do texto aqui apresentado.

É paradigma qualitativo positivista porque tem um enfoque sistemático, o que permitiu a objectividade nos dados recolhidos, através da validação dos resultados recorrendo ao uso de múltiplas fontes para este fim.

O tipo de estudo é qualitativo, pois lida com relações humanas, teve como participantes deste estudo, por se tratar de forma adequada para entender a natureza de um fenómeno social (Richardson, 2009).

A interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa, a questão de qualidade é na verdade um fenómeno que tem a sua génese, nas relações sociais. Por isso, este método foi conveniente para esta pesquisa.

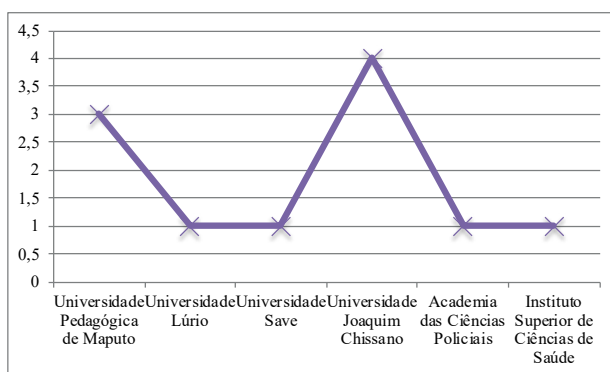
Este método é ideal e aconselhado pois, este tipo de estudo deve ser realizado quando o pesquisador deseja obter melhor entendimento do comportamento de diversos factores e elementos que influem sobre determinado

fenómeno (Richardson, 2009). Porque procurou-se analisar os procedimentos da política de financiamento e alocação de fundos para universidades públicas usados pelo governo, identificar os problemas existentes neste processo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Cabe a este tópico apresentar a realidade prática e teórica, isto é, que aspectos foram encontrados no terreno e que relação a política de financiamento e alocação de fundos nas universidades públicas moçambicanas.

Proveniência dos participantes



Este estudo contou com a participação de onze gestores, docentes e directores de diversas unidades orgânicas das instituições de ensino superior em Moçambique, nomeadamente três da Universidade Pedagógica de Maputo, um da Universidade Lúrio, um da Universidade Save, um da Academia das Ciências Policiais, um do Instituto Superior de Ciências de Saúde e quatro da Universidade Joaquim Chissano fruto da fusão do Instituto Superior de Relações Internacionais e Instituto Superior de Administração Pública.

Estes participantes provem das três regiões que compõem Moçambique, pois as universidades, institutos e academias em que trabalham estão geograficamente situados nas regiões sul como é o caso da Universidade Pedagógica de Maputo, Universidade Save, Instituto Superior de Ciências de Saúde e Academia das Ciências Policiais; temos a Universidade Zambeze que está na região centro concretamente da província de Sofala e por fim tem a

região norte aqui representada, através da Universidade Lúrio que opera na província de Nampula.

Alocação de fundos nos cursos

Foi necessário ir ao encontro dos participantes envolvidos para colher sensibilidades e percepções sobre os cursos que estão na sua gestão e os dados recolhidos estão ilustrados na tabela 1 sobre forma de pergunta, categoria, unidade de registo e número de identificação dos participantes.

Tabela 1. Recebimento de algum financiamento para a gestão do curso.

Pergunta	Categoria	Unidade de registo	NID
Alocação de fundos para o funcionamento dos cursos	C1. Não C2. Sim	As direcções dos cursos não recebem nenhum fundo para o seu funcionamento; Recebem fundos mas sem nenhuma especificação.	1,3,4,5,6,7,8,9,10 2

Os participantes foram colocados várias perguntas de forma faseada obedecendo uma ordem numérica de um a treze, neste caso concreto sobre a pergunta três correspondente a secção de alocação de fundos, pretendia-se saber se os gestores têm recebido fundos específicos ou direccionados para o funcionamento do curso e, grande parte dos participantes afirmam negativamente e apenas um é que afirma que recebe.

Entretanto diante desta realidade Conraria, L.A.; Cerdeira, M.L.; Sar-rico, C. (2022), nas Instituições de Ensino Superior públicas em Portugal, há discrepâncias na alocação orçamental, pois alguns recebem menor transferência por estudante. Esta realidade portuguesa enquadra no nosso contexto e que põe em causa o exercício pleno das direcções dos cursos e programas.

Quadro 3: Despesas Dos Compromissos Sectoriais e Restantes Sectores (Em Milhões de Meticais).

sectores	Ano 2022				Ano 2023				Variação			
	orçamento	Realização	Taxa	Orçamento	Orçamento	Realização	Taxa	2021/22	a/	%		
	anual	Jan-Març	Realiz		Realiz	Jan-Març	Realiz					
	valor	Valor	Peso		Valor	Peso	Valor	Peso				
	Compromissos Sectoriais	69840.26	18433.04	28.6	26.4	85379.64	19.1	82584.01	18.4	21320.18	30.1	25.8
Educação	12464.41	1233.09	1.9	9.9	14542.73	3.2	11191.81	2.5	750.11	1.1	6.7	-41.8
Ensino Geral	47405.22	15444.86	24.0	32.6	58106.30	13.0	58590.16	13.1	18899.90	26.7	32.3	11.6
Serviços Distritais	9970.63	1755.09	2.7	17.6	12730.61	2.8	12802.04	2.9	1670.18	2.4	13.0	-13.5
Ensino Superior	42748.01	6345.17	9.8	14.8	57921.89	12.9	59376.68	13.3	8834.29	12.5	14.9	28.4
Saúde	34206.62	3348.06	5.2	9.8	46564.23	10.4	47835.80	10.7	4949.08	7.0	10.3	38.0
Sistema de Saúde	8541.39	2997.11	4.7	35.1	11357.66	2.5	11540.89	2.6	3885.20	5.5	33.7	17.6
Serviços Distritais	49231.89	3220.88	5.0	6.5	40359.97	9.0	35107.93	7.8	2540.81	3.6	7.2	-27.8
Agricultura e Des.Rural												

Em termos reais, com inflação média a 10.28% e variação cambial a -2.5%
Fonte: REO Jan-Mar 2022, MEX e Sectores.

A tabela 4 apresenta o limite orçamental atribuído para o ano 2022 e a projecção para os dois anos seguintes, 2023 e 2024.

Tabela 4: Resumo do Orçamento Via Receita Fiscal para 2022 e Projecção de 2023-2024.

Unidade: Mil Meticais			
Descrição	Proposta Dentro do Limite 2022	Projecção para 2023	Projecção para 2024
Despesa com pessoal	509.516,43	536.510,18	569.172,12
Salários e Remunerações	497.271,48	521.242,86	553.141,44
Demais Desp com Pessoal	12.244,95	15.267,31	16.030,68
Bens e Serviços	39.613,70	121.859,65	127.952,64
Bens	9.613,70	28.192,22	29.601,84
Serviços	30.000,00	93.667,43	98.350,80
Transferências Correntes	17.261,20	48.287,17	49.939,10
Maquinarias, Equipamentos e Mobiliário	0,00	29.772,80	29.772,80
Total de Funcionamento	566.391,33	736.429,80	776.836,66
Projectos de Investimento			
Reabilitação e Requalificação das Instalações da Ex-Entrepósito Comercial	0,00	121.104,00	121.104,00
Total de Investimento	0,00	121.104,00	121.104,00
Total Geral (Funcionam. + Investimento)	566.391,33	857.533,80	897.940,66

Fonte: Ministério das Finanças.

Esta constitui uma evidência de que o estado apesar de ter documentos e dispositivos que orientam os pilares do ensino superior na prática a realidade é antagónico. Por exemplo no plano económico e social de muitas destas instituições de ensino superior preconiza a alocação orçamental nas seguintes rubricas: Ensino, pesquisa e extensão, mas ao analisar a tabela do orçamento do estado alocado as instituições de ensino superior público, isso não passa de uma letra morte, transformando desta forma a um Estado mínimo.

Principais critérios, utilizados para alocação de fundos na gestão dos cursos/programas

Foi necessários saber dos participantes se conheciam alguns procedimentos usados para alocação de fundos nas unidades em que estes operam e a respostas foram categorizadas na tabela 2.

Tabela 2. Tipo de procedimentos administrativos para alocação de fundos.

Pergunta	Categoria	Unidade de registo	NID
Conhece os procedimentos que determinam para atribuição dos fundos	C1. Centralizados	Tudo depende da reitoria, a nós cabe receber o material para uso na sala de aula, isso não abarca actividades de extensão e inovação.	1,3,4,5,6,7
	C2. Nenhum	Ninguém sabe dizer se dependem do plano de actividades, pois não tem nenhum critério divulgado ou que seja do conhecimento dos gestores dos cursos	2,8,9,10,11

A pergunta coloca aos respondentes na qual tinha como objectivo saber se estes conheciam os procedimentos usados pelo governo para alocação dos fundos às universidades, foi notória divisão das sensibilidades, pois alguns afirmam que não conheciam nenhum procedimento e outros considerados que, trata de procedimentos centralizados, por para eles tudo depende da reitoria e direcção da administração e finanças.

Isso para Gómes, L; Martinez, R. (2021), a centralização dos fundos limitou a autonomia das universidades, impactando negativamente na qualidade. Isso de facto não é bom para o jovem sistema de qualidade do ensino superior que Moçambique pretende que cresça e traga frutos e independência em todos sentidos. Seria desejável que se olhasse naquilo que são os objectivos do ensino superior publico e o grau de execução e direcção em termos de qualidade.

Avaliação que é feito sobre estes critérios

Foi necessários saber dos participantes que avaliação, fazem dos procedimentos usados para alocação de fundos nas unidades em que estes operam e a respostas foram categorizadas na tabela 3.

Tabela 3. Avaliação dos critérios aplicados para a alocação de fundos às Universidades.

Pergunta	Categoria	Unidade de registo	NID
Alocação de fundos para o funcionamento dos cursos		As direcções dos cursos não recebem nenhum fundo para o seu funcionamento;	
		Recebem fundos mas sem nenhuma especificação;	
		Isso é desgastante principalmente quando estamos a fazer a auto avaliação e com a presença das comissões de avaliação externa piora a situação, pois pedem para ver as evidências sobre rubricas orçamentais para ensino, para pesquisa, para extensão e inovação de cada curso	
	C1. Indiferente C2. Boa C3. Negativa		2,3,4,5 1 6,7,8,9,10,11

Apesar de saber que uma avaliação pode carregar consigo certa subjectividade do sujeito que a faz se não tem parâmetros bem definidos para o efeito. Pediu-se que os participantes fizessem uma avaliação dos critérios, procedimentos usados na sua óptica para o financiamento e alocação de fundos aos cursos e programas das universidades.

Nas respostas colhidas foi possível criar três categorias de análises distintas a saber: Categoria um Indiferente; categoria dois boa; Categoria três avaliação negativa, de referir que as categorias um e três é que tiveram maior número de respondentes e a destacar a categoria três que afirma categoricamente que dá nota zero a esses procedimentos e critérios, por que os gestores nem conseguem pedir aos docentes apresentem o plano de pesquisa, extensão e inovação da disciplina, pois esta envolve um orçamento que estes iriam solicitar a direcção do cursos que não dispõe, limitando apenas a solicitar os planos analíticos das disciplinas.

E a situação torna-se mais difícil quando estão perante aos avaliadores, quando no cumprimento do plasmado na Dimensão 2: Gestão e Organização no indicador 2.2. A Unidade Orgânica, deve possuir recursos necessários para cumprir com os requisitos dos processos de ensino-aprendizagem, investigação científica e actividades afins relativas ao curso e sistema de garantia de qualidade académica e administrativa.

No 2.2.1 Pede a existência de plano de actividades e orçamento; e pede para verificar se existem linhas orçamentais distribuídas pelas seguintes rubricas: 2.2.5 Processo de ensino-aprendizagem; 2.2.6 Investigação científica e extensão; 2.2.7 Garantia de qualidade; 2.2.7 Formação (docentes, tutores, CTA, Investigadores).

Buscando suporte em Silva (2021), defende que, quando o financiamento é inadequado e desigual, afecta a qualidade e acessibilidade. Isso pode se concluir na realidade vividas nas universidades públicas moçambicanas, principalmente quando se quer medir a qualidade respondendo aos critérios de verificação do mapa de dimensões e indicadores de qualidade vigente no Conselho de Avaliação e Qualidade.

Medidas a considerar para garantia do alinhamento entre a teoria e a prática

Diante da situação supra referenciada que demonstra um fosso enorme entre o legislativo/teoria e prática, isto é, o que realmente as universidades recebam e em contra partida são exigidos pelas entidades reguladora de qualidade, os participantes forma chamados a responder e os dados vem na tabela 4.

Tabela 4. Medidas a tomar para garantir o alinhamento da visão institucional e a prática.

Pergunta	Categoria	Unidade de registo	NID
Que medidas a ser tomadas para alinhar a visão institucional com a prática da universidade	C1. Descentralização de fundos C2. Orçamento realístico C3. Desconcentração dos fundos	Aumento da capacidade de financiamento e com rubricas que possam cobrir dos todos para o bom funcionamento da universidade; Recebem fundos mas sem nenhuma especificação; Isso passa pelo conhecimento profundo da vida da universidade por parte de quem financia a mesma	1 2,3,4,5 6,7,8,9,10,11

Foi necessário por via da entrevista saber dos participantes seriam a melhor saída para que tenhamos um alinhamento entre a teoria e prática. Das respostas tidas foram construídas três categorias distintas a saber: categoria um descentralização de fundos; Categoria dois Orçamento realísticos, aqui trata-se de alocar fundos tendo com base os pilares do ensino e a necessidade real dos cursos ou programas e por fim temos a categoria três Desconcentração, Isso passa pelo conhecimento profundo da vida da universidade por parte de quem financia a mesma. As percepções destes participantes ganham maior peso se olhar na Lei nº1/2023 de 17 de Março, lei do ensino superior no artigo 10, autonomia administrativa, financeira e patrimonial no número dois diz: as Instituições de Ensino Superior públicas gozam de autonomia financeira no quadro da Lei do Sistema de Administração Financeira do Estado, nomeadamente:

- a) Dispor do seu património com observância da legislação aplicável;
- b) Obter e gerir, com critério e rigor, as receitas necessárias para a prossecução da sua actividade;
- c) Gerir o seu orçamento de acordo com os respectivos planos.

Um autor que discute a qualidade de cursos e programas nesta vertente, Rosa (2008) afirma que infelizmente a maioria das organizações que discursam a favor da qualidade, usando palavras voltadas para a melhoria do processo do ensino/aprendizagem, não raro deixa de praticar o que discursa.

Lendo as percepções dos participantes isso não passa de uma letra morta, por isso urge a necessidade de resgatar e efectivar o plasmado na lei em termos práticos e as sugestões dos participantes são as mais pertinentes pois, a descentralização e desconcentração de orçamento podem capacitar as Instituições de Ensino Superior públicas a serem mais responsáveis e eficazes na gestão de seus recursos, promovendo uma alocação de recursos mais eficiente e uma maior inovação na administração universitária.

CONCLUSÃO

Após a revisão sistemática da literatura, à recolha dos dados no campo por meio de inquérito por entrevistas e posterior análise e tratamento conclui-se o seguinte:

No que concerne à pergunta inicial que norteou este estudo - Até que ponto a Política de Financiamento e Alocação de Fundos nas Universidades públicas moçambicanas, constitui um elemento determinante e mecanismo crucial de gestão e garantia de qualidade dos cursos e ou programas.

A resposta foi clara nos participantes ao afirmar que sem financiamento e orçamento alocado ao curso ou programa a questão da qualidade fica comprometido principalmente quando os gestores procuram dar respostas algumas dimensões de qualidade no âmbito da auto-avaliação, avaliação externa com vista a acreditação dos cursos ou programas.

Por exemplo no cumprimento do plasmado na Dimensão 2: Gestão e Organização no indicador 2.2. A Unidade Orgânica, deve possuir recursos necessários para cumprir com os requisitos dos processos de ensino-aprendizagem, investigação científica e actividades afins relativas ao curso e sistema de garantia de qualidade académica e administrativa.

No 2.2.1 Pede a existência de plano de actividades e orçamento; e pede para verificar se existem linhas orçamentais distribuídas pelas seguintes rubricas: 2.2.5 Processo de ensino-aprendizagem; 2.2.6 Investigação científica e extensão; 2.2.7 Garantia de qualidade; 2.2.7 Formação (docentes, tutores, CTA, Investigadores).

Diante desta realidade pode se concluir afirmando que a política de financiamento e alocação de fundos nas Universidades públicas moçambicanas

constitui um elemento determinante e mecanismo crucial de gestão e garantia de qualidade de cursos e programas.

Conclui-se urge a necessidade de garantir alinhamento nos critérios da avaliação das universidades públicas, pois esse sem o dinheiro para a cobrir as despesas para o seu funcionamento, são muito penalizados quando entram no processo de avaliação com vista a acreditação dos cursos, os gestores contactados, afirmam que, apesar de ter muitos cursos acreditados nunca conseguiram pontuar nos critérios que pedem evidências de alocação de fundos para a gestão dos cursos, aqui sugere que o Ministério da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior alinha-se as políticas do financiamento do Ministério de Economia e Finanças, de tal forma que o se exige encontre cobertura financeira para sua efectivação.

Na percepção dos participantes o que está legislado não passa de uma letra morta, por isso urge a necessidade de resgatar e efectivar o plasmado na lei em termos práticos e as sugestões dos participantes são as mais pertinentes pois, a descentralização e desconcentração de orçamento podem capacitar as Instituições de Ensino Superior públicas a serem mais responsáveis e eficazes na gestão de seus recursos, promovendo uma alocação de recursos mais eficiente e uma maior inovação na administração universitária.

Urge a necessidade de garantir alinhamento e clareza do financiamento das Universidades públicas, por que a lacuna financeira coloca em causa o processo de acreditação dos cursos, porque no mapa das dimensões de qualidade, existem indicadores que para a sua validação e pontuação deve-se apresentar rubricas financeiras que os cubra e não dispondo, estas, são severamente penalizadas quando entram no processo de avaliação com vista a acreditação dos cursos, os gestores contactados, afirmam que, apesar de ter muitos cursos acreditados nunca conseguiram pontuar nos critérios que pedem evidências de alocação de fundos para a gestão dos cursos, aqui sugere que o Ministério da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior alinha-se as políticas do financiamento do Ministério de Economia e Finanças, de tal forma que o se exige encontre cobertura financeira para sua efectivação, isso é possível através da descentralização e desconcentração efectivas dos processos financeiros para as Universidades Públicas.

REFERÊNCIAS

- Conraria, L.A.; Cerdeira, M.L.; Sarrico, C. (2021). **Financiamento Público no Ensino Superior**, Portugal
- Júnior; A.M.; Conceição, S.H.; (2022). **Dimensões Relevantes à Política de Financiamento do Sistema de Educação Superior**. Brasil.
- Cabrito, B.; Cabrito, L. Mucharreira, P. R. (2023). **O ensino Superior Público em Portugal; Financiamento, Privatização e Precariedade**. Portugal.
- Cerdeira, L. Cabrito, B. G.; Gemeli, C. E (2022). **Financiamento mercantilização e Democratização da Educação Superior Portuguesa** – Perspectiva de Impactos Pós-Pandemia. Portugal.
- Silva, V. *et al.* (2021). Políticas de Financiamento do Ensino Superior no Brasil".
- González, M. (2022). **Evolución de las Políticas de Financiamento Universitario**. Espanha.
- Silva, J.; Pereira, M. (2020). **Impacto da Alocação de Fundos na Universidade Públicas Brasileiras**. Brasil.
- Reis, R. L; Reis, H, P., (2008). **Gestão Estratégica – Aplicada a Instituições do Ensino Superior**; Escolar Editora. Portugal.
- Richardson, R.J. (2009). **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas** (4ª ed.). São Paulo: Editora Atlas S.a.
- Rosa, C. (2008). **Gestão Estratégica Escolar**. Editora Vozes Petrópolis, Rio de Janeiro – Brasil.
- UNESCO, (2009). **Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável**: uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação.

LEGISLAÇÃO

- Moçambique, Boletim da República. **Lei nº 1/2023 de 17 de Março**. Lei de Ensino Superior em Moçambique
- Moçambique, Boletim da República. **Decreto 63/2007, 31 de Dezembro**: O Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES)
- Moçambique, Boletim da República. **Decreto 64/2007, de 31 de Dezembro**: Estabelece a estrutura orgânica e os mecanismos de funcionamento do Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior (CNAQ).
- Moçambique, Boletim da República. **Lei 27/2009, de 29 de Setembro**: Acreditação e controle de Qualidade (artigo 24 da Lei 5/2003, de 21 de Janeiro e artigo 28.
- Moçambique, Boletim da República. **Lei 32/2010, de 30 de Agosto**: Cria o Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA).

INSERÇÃO DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO E CULTURA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: UM OLHAR FUNDAMENTADO NA RESOLUÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018

Ana Bell Nyland Kaiser

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Eleine Maestri

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Alexandre Luis Fassina

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Larissa Hermes Thomas Tombini

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Julia Valéria de Oliveira Vargas Bitencourt

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Thamyris Fernanda Santos Candido

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Vera Regina de Marco

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Neuza Alves da Luz

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Gabriela Maschio

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Alane Karen Echer

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

RESUMO

Objetivo: identificar como os cursos de Graduação em Enfermagem propõem a inserção das atividades de extensão e cultura em seus currículos, em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação. **Métodos:** Trata-se de uma pesquisa exploratória, de natureza documental, com abordagem qualitativa. A coleta de dados foi realizada entre novembro de 2022 e janeiro de 2023, por meio de levantamento público de documentos institucionais. Foram analisados nove Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Graduação em Enfermagem, selecionados por já apresentarem atualização curricular contemplando a extensão. **Resultados:** A análise dos PPCs revelou que as instituições de ensino superior têm realizado a atualização de seus currículos de acordo com suas especificidades e realidades locais, o que reforça sua autonomia institucional. Dentre as estratégias mais utilizadas para a inserção das atividades de extensão, destacam-se a inclusão de componentes curriculares com carga horária destinada à extensão ao longo do curso e a vinculação a projetos e programas desenvolvidos em parceria com a comunidade externa. No entanto, observou-se que algumas instituições ainda apresentam fragilidades nos registros documentais, especialmente quanto à descrição detalhada das atividades de extensão, à forma de creditação das horas e à integração efetiva com o ensino e a pesquisa. **Conclusão:** Conclui-se que, embora os cursos de Enfermagem estejam buscando atender às exigências legais da curricularização da extensão, ainda há a necessidade de maior clareza e objetividade nos PPCs quanto à operacionalização dessas atividades.

Palavras-chave: curricularização da extensão; curso de graduação em enfermagem; atividades de extensão.

INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, esteve em vigor de 25 de junho de 2014 até o ano de 2024. Esse plano estabelece diretrizes para a educação em âmbito nacional, sendo uma responsabilidade compartilhada entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Trata-se de um planejamento de médio prazo que orienta todas as ações educacionais no país, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior (Brasil, 2014).

O PNE define diretrizes e estabelece 20 metas voltadas ao aprimoramento da educação brasileira. A meta 12, em particular, tem como objetivo ampliar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50%. Para alcançar esse propósito, foram propostas 21 estratégias, entre as quais destaca-se a estratégia 12.7, que determina que 10% da carga horária dos cursos de graduação deve ser destinada a programas e projetos de extensão universitária. Embora o PNE estipule essa exigência, ele não especifica como essa porcentagem deve ser implementada. Para isso, foi aprovada a Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as diretrizes para a extensão universitária e regulamenta a meta 12.7.

As instituições de ensino superior (públicas, privadas e comunitárias) tiveram o prazo de três anos, a contar da homologação da referida resolução, para se adequar e implementar as diretrizes da extensão, conforme previsto no Art. 17 da Resolução CNE/CES nº 7/2018.

Nesse cenário, insere-se o curso de graduação em Enfermagem, que, conforme estabelecido em suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), realiza desde os primeiros períodos atividades em serviços de saúde, mantendo uma relação direta com a comunidade externa.

A extensão universitária, enquanto um dos pilares que sustentam a universidade, tem como finalidade promover a interação entre o saber acadêmico e a sociedade, por meio da troca de conhecimentos. Essa prática é fundamental na formação dos estudantes, pois favorece a inclusão social, o contato com a realidade e experiências interprofissionais e interdisciplinares. No entanto, muitos estudantes enfrentavam dificuldades para participar dessas vivências, especialmente por limitações de horário que dificultavam a conciliação entre o trabalho pessoal e as demandas dos projetos de extensão e cultura.

A implementação das diretrizes de extensão curricular previstas na Resolução nº 7/2018 não representa apenas um desafio logístico ou pedagógico, mas um reposicionamento epistemológico da universidade frente à sociedade. Incorporar a extensão como componente obrigatório dos currículos implica reconhecer que a formação acadêmica não se esgota na transmissão de conteúdos teóricos, tampouco na prática técnica isolada de contextos sociais mais amplos. Ao contrário, exige uma postura crítica e engajada, na qual o estudante atua como sujeito ativo na construção de soluções para problemas reais, promovendo transformações nos territórios onde se insere.

No contexto da Enfermagem, essa inserção ganha contornos ainda mais relevantes. A atuação junto à comunidade, a escuta qualificada e o cuidado em saúde são práticas que demandam sensibilidade social, ética e capacidade de diálogo com múltiplos saberes. A extensão universitária, ao favorecer a construção coletiva do conhecimento, possibilita ao futuro profissional de Enfermagem vivências que ampliam sua compreensão sobre as determinantes sociais da saúde, as desigualdades no acesso ao cuidado e os diferentes modos de vida das populações.

No entanto, a efetivação dessas experiências exige que as instituições repensem seus modelos de gestão acadêmica, garantindo condições estruturais, pedagógicas e humanas para que os estudantes possam vivenciar a extensão em sua plenitude. Isso envolve, por exemplo, flexibilização dos horários, reconhecimento da carga horária nos registros acadêmicos, valorização docente das ações extensionistas e criação de espaços dialógicos entre ensino, pesquisa e extensão.

Diante da obrigatoriedade de inclusão das atividades de extensão e cultura na estrutura curricular e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), surgiu a seguinte pergunta de pesquisa: Como os cursos de graduação em Enfermagem construíram suas propostas curriculares para o cumprimento da Resolução CNE nº 7, de 18 de dezembro de 2018?

Assim, o objetivo principal desta pesquisa é identificar de que forma os cursos de graduação em Enfermagem têm promovido a inserção das atividades de extensão e cultura em seus currículos, em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 7, de 18 de dezembro de 2018.

MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e do tipo documental. Segundo Gil (2022), a pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema investigado, permitindo que o pesquisador desenvolva hipóteses ou refine conceitos ao longo do processo investigativo. Trata-se, portanto, de um tipo de estudo flexível, que se adapta às características dos fenômenos analisados. Já a pesquisa documental baseia-se na análise de materiais que não receberam tratamento analítico anterior, como documentos institucionais, registros oficiais e arquivos públicos disponíveis ao acesso geral.

Para a coleta de dados, foi realizada uma busca pública, entre novembro de 2022 e janeiro de 2023, por meio da ferramenta de busca Google, utilizando os descritores: "curricularização da extensão", "curricularização da extensão enfermagem" e "curricularização PPC enfermagem". O objetivo foi localizar Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Graduação em Enfermagem no Brasil que já tivessem sido atualizados de acordo com a Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, a qual estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira.

Após a identificação dos PPCs, procedeu-se à leitura inicial dos documentos com a finalidade de verificar se continham, de forma explícita, a incorporação das atividades de extensão e cultura, conforme preconiza a legislação. Em seguida, foi realizada uma busca nos websites institucionais das respectivas universidades, com o intuito de identificar resoluções internas, orientações complementares e documentos normativos que regulamentassem a implementação da extensão nos currículos dos cursos de Enfermagem.

As informações extraídas foram organizadas por meio de fichamentos analíticos, nos quais foram registrados dados como: nome da instituição de ensino, localização geográfica, natureza jurídica (pública, privada ou comunitária), ano de publicação do PPC, legislação citada, carga horária total do curso, descrição das atividades de extensão e cultura, e respectiva carga horária destinada a essas atividades.

Na etapa seguinte, foi realizada uma leitura minuciosa e sistemática dos PPCs selecionados, com foco na identificação das estratégias adotadas por cada

curso para a inserção da extensão na matriz curricular. Essa análise incluiu a verificação de como a extensão foi incorporada ao longo do curso, se por meio de disciplinas específicas, projetos, programas, oficinas, prestação de serviços ou outras modalidades previstas pela Resolução nº 7/2018.

Ao final do processo, foram selecionados nove PPCs de cursos de Graduação em Enfermagem que apresentavam evidências de atualização curricular em conformidade com a legislação vigente. Esses documentos foram analisados integralmente, buscando-se mapear as diferentes formas de operacionalização da curricularização da extensão e cultura, considerando a diversidade de abordagens adotadas pelas instituições e os níveis de detalhamento das propostas pedagógicas apresentadas.

RESULTADOS

A partir da pesquisa realizada, foram selecionadas nove Instituições de Ensino Superior (IES) que atendiam aos critérios estabelecidos para o estudo. Com o objetivo de preservar a identidade das instituições analisadas, optou-se por identificá-las por meio de siglas codificadas (U1 a U9) ao longo da apresentação dos resultados.

Caracterização das Instituições

Quanto à localização e à natureza jurídica das IES analisadas, identificou-se que:

- Uma instituição (U1) está situada na Bahia e possui caráter federal;
- Uma (U2) está localizada no Rio de Janeiro e é classificada como privada;
- Duas estão em São Paulo, sendo uma federal (U3) e outra privada (U4);
- Três estão em Santa Catarina, sendo duas federais (U5 e U6) e uma comunitária (U7);
- E duas localizam-se no Rio Grande do Sul, ambas com caráter federal (U8 e U9).

As nove instituições afirmam atender à exigência de creditação de 10% da carga horária total do curso com atividades de extensão, conforme estabelece a Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Entretanto, para além dessa afirmação, a Resolução exige que tais atividades estejam sistematizadas, registradas, acompanhadas e avaliadas por meio de regimento próprio (Art. 15). Com base nisso, foi investigada a existência de normativas internas. Verificou-se que sete IES possuem resoluções institucionais que regulamentam a curricularização da extensão, sendo que a U9 possui duas resoluções distintas. Em contrapartida, duas instituições (U2 e U7) não apresentam normativas internas mencionadas nos PPCs nem disponibilizadas em seus websites institucionais.

Atualização dos PPCs

Em relação à data de publicação ou atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso, quatro PPCs são datados de 2019 (U1, U3, U5 e U7), três de 2021 (U2, U4 e U6), um de 2022 (U8) e um de 2023 (U9). Com isso, constatou-se que sete instituições realizaram a atualização dentro do prazo estipulado pela Resolução nº 7/2018. Uma instituição (U8) adequou-se com base no novo prazo definido pelo Parecer CNE/CES nº 498/2020, em função da pandemia da Covid-19, e a U9 efetuou a atualização fora dos prazos estabelecidos.

Turno e Carga Horária Total

Quanto ao turno de funcionamento dos cursos:

- Um curso é ofertado no período matutino (U5);
- Cinco são de período integral (U1, U3, U6, U8 e U9);
- Dois funcionam no turno noturno (U2 e U7);
- E a U4 oferece o curso em dois turnos (matutino e noturno).

A carga horária total dos cursos varia entre 4.000 e 5.097 horas.

Inserção da Extensão e Cultura nos Currículos

A Resolução nº 7/2018 orienta que o PPC deve apresentar de forma explícita: (1) a carga horária dedicada à extensão, (2) a descrição de como as atividades ocorrerão, e (3) os critérios de creditação. Dentre as nove instituições analisadas, quatro (U5, U6, U8 e U9), todas federais e situadas na região Sul, atendem integralmente a esses critérios:

U5: apresenta 440 horas de extensão (10,28% do total), com um componente curricular específico denominado “Atividades de Extensão” e, no 8º semestre, uma atividade denominada “Atividade Complementar”;

U6: distribui a extensão em nove componentes curriculares do primeiro ao oitavo semestre, contabilizando formalmente 498 horas, mas totalizando na matriz 504 horas (10,26%), com predominância de componentes mistos;

U8: contempla 420 horas (10,49%) divididas em sete componentes curriculares entre o 4º e 8º semestres;

U9: prevê um programa institucional de extensão com 100 horas e mais 300 horas distribuídas em componentes curriculares mistos, totalizando 400 horas (10%).

Essas quatro instituições utilizaram majoritariamente a estratégia de inserção de atividades de extensão dentro de componentes curriculares mistos (ensino-pesquisa-extensão), possibilitando o diálogo entre teoria, prática e envolvimento com a comunidade.

Fragilidades Identificadas

Outras cinco instituições (U1, U2, U3, U4 e U7) apresentaram lacunas na descrição e operacionalização das atividades extensionistas:

U4: embora cite a curricularização da extensão, não especifica quais disciplinas a contemplam, nem como será feita a creditação. Apresenta, no entanto, doze projetos de extensão vinculados aos departamentos e à Pró-Reitoria, com até 400 horas passíveis de validação.

U1, U2, U3 e U7: descrevem apenas a carga horária de atividades complementares (AC), sem detalhar de forma clara as ações extensionistas conforme a Resolução nº 7/2018.

Especificamente:

U1: apresenta a extensão como eixo transversal, com menção a dois módulos que totalizam 68 horas práticas, mas sem clareza sobre a distribuição entre ensino, pesquisa e extensão;

U2: afirma cumprir a Resolução, mas o PPC não especifica a carga horária dedicada exclusivamente à extensão, incluindo apenas 129 horas de AC com menções genéricas a monitoria, iniciação científica e extensão comunitária;

U3: menciona uma unidade curricular no 2º semestre com 74 horas, sendo 60 de extensão, mas sem detalhamento no PPC;

U7: apresenta a extensão como um dos cinco eixos formativos e propõe disciplinas com interação comunitária, mas não apresenta ementas específicas nem detalha como se dá a creditação da carga horária.

Observa-se que, embora todas as instituições afirmem seguir a Resolução nº 7/2018, apenas parte delas apresenta documentação completa, clara e estruturada sobre a inserção da extensão no currículo. A prevalência do uso de componentes curriculares mistos indica uma tentativa de integrar a extensão de forma articulada ao ensino e à prática, mas ainda há desafios no que diz respeito à explicitação metodológica, avaliativa e operacional dessas ações. O grau de detalhamento e a forma como a extensão é registrada nos PPCs refletem tanto o nível de compromisso institucional com o processo quanto a necessidade de amadurecimento das estratégias de implementação da curricularização da extensão.

DISCUSSÃO

A extensão universitária, enquanto princípio constitucional, tem sua base estabelecida no Art. 207 da Constituição Federal de 1988, que afirma: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” Esse dispositivo legal consolidou o compromisso da universidade pública brasileira com a formação integral dos estudantes e com a responsabilidade social, ancorada em um modelo de atuação que vai além da sala de aula.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, reforçou a centralidade da extensão como uma das finalidades da educação superior, ao reconhecê-la como um processo educativo, cultural e científico, que promove uma relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão, nesse contexto, atua como um elo entre a produção de conhecimento acadêmico e as demandas concretas da população, contribuindo para a inclusão social, a disseminação de saberes e a melhoria da qualidade de vida, ao mesmo tempo em que aprofunda a formação humana e profissional dos estudantes.

A Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, aprofunda essa concepção ao definir a extensão na educação superior brasileira como:

a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (Brasil, 2018)

Além disso, a Resolução estabelece que as atividades de extensão devem promover a interação dialógica entre a comunidade acadêmica e a sociedade; estimular a formação cidadã; impulsionar mudanças tanto nas instituições quanto nos demais setores sociais; e promover uma articulação orgânica entre ensino, pesquisa e extensão. A proposta da extensão, portanto, não se restringe a ações pontuais, mas se configura como um processo pedagógico integral, interdisciplinar e transformador, que demanda intencionalidade formativa e compromisso ético-político das instituições.

Entre os objetivos centrais da curricularização da extensão está a necessidade de que essas atividades expressem o compromisso social das instituições de ensino com todas as áreas do conhecimento, fomentem a reflexão crítica sobre a dimensão social do ensino e da pesquisa, e incentivem o enfrentamento de questões estruturais da sociedade brasileira incluindo aspectos relacionados ao desenvolvimento econômico, social, ambiental e cultural.

A Resolução também define as modalidades pelas quais a extensão pode ser realizada: programas, projetos, cursos, oficinas, eventos e prestação de

serviços, desde que envolvam a participação direta de comunidades externas e estejam ancoradas em uma perspectiva de transformação social (Brasil, 2018).

Para que a curricularização da extensão se concretize com qualidade, Resende *et al.* (2017) apontam a necessidade de duas estratégias fundamentais: a capacitação dos docentes e a realização de processos contínuos de monitoramento e avaliação. Essas ações são essenciais para que os professores compreendam a extensão como uma prática formativa e significativa, e consigam integrá-la de forma articulada ao currículo.

É importante destacar que a extensão não beneficia apenas os estudantes, mas também os docentes, que passam a compreender a prática extensionista como um espaço fértil de construção de conhecimento e inovação pedagógica. Na maioria dos cursos, os professores desempenham papel central na criação de componentes curriculares e no desenvolvimento de projetos e programas de extensão, atuando como mediadores entre a universidade e a comunidade. Assim, a formação e o engajamento dos docentes são elementos estruturantes para o sucesso da curricularização (Anna, 2020).

Outro aspecto relevante no contexto da extensão são as Atividades Complementares (AC), previstas na estrutura dos cursos de graduação. As AC têm caráter mais amplo e flexível, englobando monitorias, estágios, programas de iniciação científica, participação em congressos, palestras, cursos extracurriculares e outras iniciativas ligadas ao ensino, à pesquisa e à extensão (Ministério da Educação, 2001). No entanto, essas atividades nem sempre garantem o protagonismo estudantil, que é um dos pilares fundamentais da curricularização da extensão.

Diferente das AC tradicionais, as Atividades Curriculares de Extensão (ACE) devem se estruturar a partir da atuação ativa do estudante em ações que articulem teoria e prática, sempre em diálogo com as demandas reais da sociedade. Assim, as ACE diferenciam-se por exigirem envolvimento direto, intencionalidade formativa e impacto social, sendo integradas ao PPC com carga horária, objetivos e critérios de validação claramente definidos.

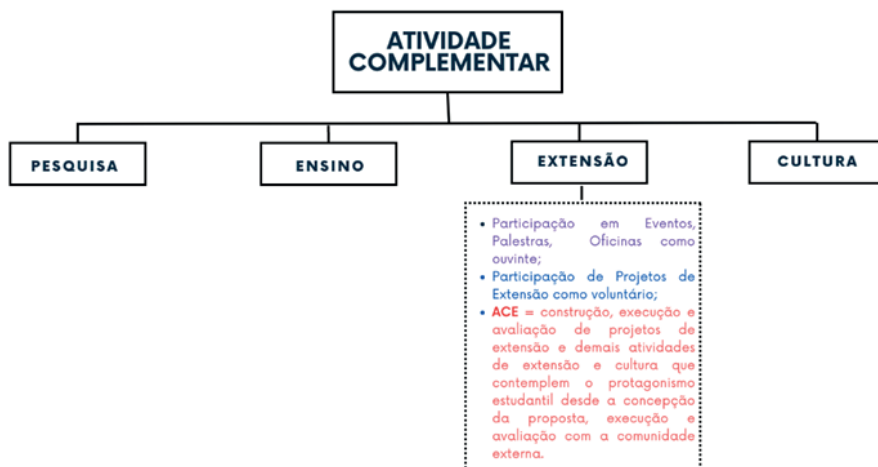
De acordo com a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS, 2021), a ACE não possui caráter meramente disciplinar, mas deve contemplar atividades realizadas por meio de programas, projetos e outras ações extensionistas

e culturais formalizadas, com previsão clara no PPC e com critérios objetivos para seu reconhecimento.

Nesse sentido, a implementação efetiva da curricularização da extensão exige não apenas mudanças formais nos documentos curriculares, mas também uma reestruturação das práticas pedagógicas e institucionais, de forma a garantir que a extensão cumpra seu papel transformador na formação dos estudantes e na construção de uma universidade verdadeiramente comprometida com a sociedade.

Desta forma, podemos dizer que as ACE estão contidas dentro das AC de extensão conforme representado pela figura 1.

Figura 1 - Descrição das Atividades Complementares.



Fonte: Elaborada pelos autores, 2023.

É importante destacar que a simples carga horária prática das disciplinas não é, por si só, suficiente para atender às exigências da curricularização da extensão. Conforme disposto no Art. 5º da Resolução CNE/CES nº 7/2018, as atividades de extensão devem articular, de forma indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão. Ou seja, a extensão não pode ser confundida com estágios supervisionados, práticas profissionais ou atividades obrigatórias já previstas no currículo, devendo se configurar como uma ação com intencionalidade formativa e impacto social claro.

Nesse sentido, incluir a extensão no currículo dos cursos da área da saúde representa uma oportunidade significativa de qualificar a formação acadêmica, ao ampliar o contato dos estudantes com as comunidades e com os contextos reais nos quais futuramente atuarão. Trata-se de uma prática que promove o desenvolvimento de competências técnicas, éticas e humanísticas, por meio da integração entre conhecimento teórico, prática profissional e compromisso social (Reis *et al.*, 2022).

Além disso, a inserção da extensão no currículo fortalece habilidades interpessoais, como empatia, escuta ativa, comunicação e trabalho em equipe, fundamentais para o exercício profissional em saúde. A vivência em cenários diversos possibilita aos acadêmicos compreenderem melhor as necessidades das populações atendidas, ressignificando o papel da universidade como agente transformador da realidade.

A perspectiva extensionista no currículo também favorece a integração entre os diferentes campos do conhecimento, contribuindo para uma formação mais integral e interprofissional. Segundo Pereira e Vitorini (2019), a extensão, ao promover essa articulação entre teoria e prática, insere o estudante em processos de construção coletiva de saberes, com base nas demandas sociais concretas. Assim, ela rompe com modelos tradicionais de ensino centrados na sala de aula e contribui para a formação de profissionais críticos, sensíveis às desigualdades sociais e comprometidos com a transformação da realidade.

A experiência prática no campo da extensão também revela-se um espaço potente para o amadurecimento pessoal e profissional. Como ressaltam Reis *et al.* (2022), os estudantes, ao se depararem com realidades sociais complexas durante as atividades extensionistas, desenvolvem maior sensibilidade social, empatia e capacidade de análise crítica. A partir dessas vivências, é possível aplicar conhecimentos teóricos de forma contextualizada, promovendo um verdadeiro intercâmbio entre a universidade e a comunidade, o que reforça o papel social da educação superior.

Contudo, a implementação da curricularização da extensão ainda representa um desafio importante para as instituições de ensino superior. O processo exige a reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), com a integração efetiva das atividades extensionistas às disciplinas curriculares. Para isso, é fundamental que haja uma articulação institucional consistente, que considere

tanto as necessidades de formação dos estudantes quanto as demandas das comunidades envolvidas.

Como apontam Pereira e Vitorini (2019), consolidar a prática extensionista requer um esforço coletivo de reorganização acadêmica, no qual o ensino, a pesquisa e a extensão se encontrem de forma coerente, sistêmica e estratégica. A universidade precisa estar conectada com os territórios nos quais está inserida, escutando suas demandas e respondendo com ações transformadoras. Isso implica superar a visão fragmentada do conhecimento e adotar uma lógica de formação baseada em experiências concretas, significativas e socialmente comprometidas.

Portanto, a curricularização da extensão não deve ser encarada apenas como uma exigência normativa, mas como uma oportunidade de ressignificar a missão da universidade, reafirmando seu papel como promotora de justiça social, equidade e cidadania. A construção de propostas curriculares que integrem efetivamente as atividades extensionistas é, ao mesmo tempo, um desafio pedagógico e uma convocação ética: formar profissionais comprometidos com o bem comum, capazes de intervir, com sensibilidade e competência, na realidade que os cerca.

CONCLUSÃO

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de graduação em Enfermagem permitiu identificar que, em sua maioria, as instituições de ensino superior atualizaram seus currículos com vistas à adequação à Resolução CNE/CES nº 7/2018 e ao cumprimento da Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE), previsto na Lei nº 13.005/2014. No entanto, embora tenha havido avanços significativos, ainda persistem fragilidades na forma como a curricularização da extensão está sendo efetivamente descrita e operacionalizada nos documentos oficiais das instituições.

Foi possível observar que algumas universidades mantêm lacunas importantes em seus PPCs, especialmente no que diz respeito à descrição detalhada das atividades de extensão, à explicitação da carga horária destinada, aos critérios de creditação e à integração dessas ações com os componentes curriculares. Em certos casos, os documentos mencionam genericamente a presença

da extensão como eixo formador, mas sem apresentar orientações claras sobre como será conduzido o processo de inserção das atividades extensionistas na formação dos estudantes.

Adicionalmente, duas instituições foram identificadas como não possuindo uma efetiva estruturação da extensão em seus currículos, o que demonstra que, embora a autonomia universitária seja um princípio constitucional, ela não pode ser confundida com ausência de compromisso institucional com os marcos legais e pedagógicos da formação superior. A mera menção ao eixo “Extensão” nos PPCs não é suficiente para garantir o atendimento à legislação vigente. É necessário que os documentos contenham descrições precisas das atividades, metodologias, objetivos formativos e formas de avaliação, de modo que a extensão cumpra, de fato, sua função educativa, transformadora e socialmente comprometida.

Verificou-se, também, que os cursos, ao atualizarem seus PPCs, o fizeram conforme suas realidades locais e institucionais, o que é coerente com o princípio de flexibilidade curricular. No entanto, a diversidade de abordagens adotadas reforça a necessidade de diretrizes institucionais mais claras, capazes de orientar a implementação da extensão de forma consistente, garantindo sua articulação com o ensino e a pesquisa, e assegurando sua centralidade no processo formativo.

Dessa forma, destaca-se a importância de um esforço contínuo por parte das instituições de ensino superior no sentido de revisar e aprimorar seus PPCs, especificando as ementas dos componentes curriculares extensionistas, a forma de inserção das atividades na matriz curricular, bem como os critérios objetivos para a contabilização da carga horária. É fundamental que a extensão universitária seja compreendida não apenas como um requisito legal a ser cumprido, mas como um instrumento estratégico de formação, que potencializa a articulação entre saber acadêmico e realidade social, contribuindo para o desenvolvimento de profissionais éticos, sensíveis e comprometidos com a transformação da sociedade.

Portanto, ao analisar como os cursos de Enfermagem têm construído suas propostas curriculares para atender à Resolução nº 7/2018, torna-se evidente que a questão central não está apenas na adequação formal aos marcos legais, mas nos sentidos atribuídos à extensão pelas instituições. A extensão está

sendo tratada como uma obrigação burocrática ou como uma oportunidade de repensar e reinventar a universidade em diálogo com as necessidades sociais?

Essa reflexão crítica é essencial para compreender o papel transformador da extensão na formação dos profissionais de saúde. Mais do que um componente curricular, a extensão representa uma postura político-pedagógica que contribui para a construção de um sistema de saúde mais justo, equitativo e humanizado, comprometido com a cidadania, os direitos sociais e a melhoria das condições de vida das populações.

REFERÊNCIAS

ANNA, Jorge Santa. Para além dos muros da universidade: prática docente na extensão universitária. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 226–246, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/19525>. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 3**, 07 de novembro de 2001 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES Nº 7**. 2018. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resol_7cne.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2022. Disponível em: [https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559771653/epubcfi/6/2\[%3Bvnd.vst.idref%3Dhtml1\]/4/2/2%4051:2](https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559771653/epubcfi/6/2[%3Bvnd.vst.idref%3Dhtml1]/4/2/2%4051:2). Acesso em: 18 jan. 2023.

PEREIRA, Noemi Ferreira Felisberto; VITORINI, Rosilene Alves da Silva. Curricularização Da Extensão: Desafio Da Educação Superior. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/19047>. Acesso em: 01 fev. 2023.

REIS, Ligiani Cordeiro dos. *et al.* Curricularização da extensão em cursos da área da saúde: uma revisão integrativa. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 16, e86071. Julho de 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/86071>. Acesso em: 01 fev. 2023.

RESENDE, Márcia Colamarco Ferreira; ALBUQUERQUE, Lucimar Magalhães de; MOREIRA, Tatiane dos Reis; BORGES, Brenda Kelly Nunes de Oliveira. A curricularização das práticas de extensão na PUC Minas. **Conecte-se! Revista Interdisciplinar de Extensão**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 88–103, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/view/16748>.

UFFS. **Resolução nº 93/CONSUNI/UFFS/2021**. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2021-0093>. Acesso em: 20 jun. 2022.

PANCS, APRENDIZAGEM EM BIOLOGIA E ATIVIDADES DE EXTENSÃO: UMA PROPOSTA DE TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL E SOCIOAMBIENTALMENTE SUSTENTÁVEL

Guilherme Orsolon de Souza
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso
Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, Unidade Valença

RESUMO

Mediante o princípio da indissociabilidade entre a tríade ensino-pesquisa-extensão, estruturamos o projeto de extensão 'Catálogo Botânico Aplicado: ressignificando as Pancs para um consumo socioambientalmente sustentável', como um material instrucional/educacional que incorpora as dimensões conceituais e contextuais das Ciências e da Biologia. Objetivamos auxiliar na melhoria na qualidade de ensino uma vez que conhecimentos disciplinares, biológicos, botânicos/etnobotânicos, antropológicos, socioambientais, culturais e a tecnologia de alimentos, são alinhados à aprendizagem como processo (re)construtivo dos significados biológicos. Portanto, é factível atender docentes e estudantes secundaristas com um referencial relevante para o ensino-aprendizagem da educação ambiental, do meio ambiente e suas relações com questões socioeconômicas em uma perspectiva problematizada e contextualizada em diferentes níveis de ensino e contextos formativos. A esse aspecto educativo, aglutinam-se informações sobre o cultivo, o uso e o preparo, e, além disso, aborda formas de utilização para o enriquecimento/complementação nutricional. Dessa forma, produtos oriundos das Pancs, como farinhas e extratos, podem ser utilizados como novo recurso econômico sustentável para que, por exemplo, ONGS, instituições públicas ou privadas possam trabalhar com ações para inclusão de comunidades em vulnerabilidade socioeconômica, garantindo não só aumento de renda familiar, como, também, segurança alimentar e melhoria da qualidade de vida. Consequentemente, é possível posicionar estudantes, docente e comunidade como cocontrutores de justiça ambiental e de uma transformação.

Palavras-chave: PANC; aprendizagem de biologia; extensão.

INTRODUÇÃO

Repensando o processo de ensino-aprendizagem em Biologia e sua relação com atividades de extensão

Enquanto docente-pesquisador da Educação em Ciências e do ensino de Biologia, nossas investigações surgem da observação própria, experienciada durante as aulas de Biologia em turmas do Ensino Médio. De modo geral, os estudantes tendem a manifestar muitas dificuldades na compreensão de processos e de fenômenos biológicos tanto quanto baixo interesse e pouca capacidade de relacionar os conceitos trabalhados na disciplina Biologia (dimensão conceitual) com situações concretas com as quais se deparam no dia a dia (dimensão contextual) como registrado em Machado; Orsolon-Souza (2018); Souza, (2024; 2025a; 2025b). Essa situação é recorrentemente apontada por autores da Educação em Ciências, como feito por Pozo; Gomez Crespo (2009):

Muitas vezes, os alunos não conseguem adquirir as habilidades necessárias, seja para elaborar um gráfico a partir de alguns dados ou para observar corretamente através de um microscópio, mas outras vezes o problema é que eles sabem fazer as coisas, mas não entendem o que estão fazendo e, portanto, não conseguem explicá-las nem aplicá-las em novas situações. Esse é um déficit muito comum [...] (Pozo; Gomez Crespo, 2009, p. 16).

Parte dessa dificuldade manifestada por nossos estudantes é oriunda de um ensino reprodutivista, focado na transmissão-recepção-memorização-reprodução de conceitos, de processos e de fenômenos científicos, biológicos, ainda presentes nas disciplinas e nas matrizes curriculares brasileiras (Muenchen; Delizoicov, 2014).

Para romper com essa perspectiva, abordamos a aprendizagem como um processo de significação, tendo como foco a construção/produção de significados biológicos, científicos, tecnológicos em contextos interativos como os encontrados em uma sala de aula, por exemplo (Moreira, 2011). Como indicado por Coll (1994):

O aluno aprende um conteúdo qualquer – um conceito, uma explicação de um fenômeno físico ou social, um procedimento para resolver determinado tipo de problemas, uma norma de comportamento, um valor a respeitar etc. – quando é capaz de atribuir-lhe um significado (Coll, 1994, p. 148).

Ao articularmos as dimensões epistemológicas e metodológicas, entendemos também que essa perspectiva de ensino-aprendizagem aglutina, invariavelmente, diferentes áreas de conhecimentos, outras disciplinas escolares, outros contextos sociais, históricos, econômicos, ambientais etc., superando, assim, essa dimensão conceitual-conteudista (Machado; Orsolon-Souza, 2018; Souza, 2024; 2025a 2025b; Souza; Lasnor, 2025). Sob essa ótica, a prática docente e a escola precisam acompanhar o ritmo das mudanças, uma vez que “O mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo.” (Thiesen, 2008, p. 550).

A interdisciplinaridade, cada vez mais presente e exigida pelos diversos segmentos da sociedade, pode ser compreendida como elemento unificador do pensamento analítico-associativo e do pensamento científico, presentes, exigidas e mobilizadas em disciplinas com Biologia, Química, Física e Matemática, e humanísticas, como Linguagem, Geografia, História, por exemplo. A interpretação crítica-reflexiva, a aplicabilidade de tais conhecimentos em situações cotidianas, sociais, políticas, ambientais etc., são consequências de uma compreensão mais integral do pensamento científico propriamente dito. Desse modo, aqueles conhecimentos que inicialmente estão academicamente fragmentados em disciplinas, deixam de ser o elemento central, principal, e passam a envolver também aqueles conhecimentos populares, tradicionalmente compartilhados e a complexidade de um indivíduo que está no mundo e como ele se relaciona com esse (Machado; Orsolon-Souza, 2018; Souza, 2024; 2025a 2025b; Souza; Lasnor, 2025).

No que tange às atividades de extensão, o CEFET/RJ, encerra em si o ensino, a pesquisa e a extensão como pilares para a “formação integral (humanística, científica e tecnológica, ética, política e social) de profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento científico, cultural, tecnológico e econômico da sociedade” (CEFET/RJ, 2025, n.p). Nosso projeto segue essa mesma tríade, portanto, aplica-se e associa-se os saberes científicos, representados pelos conteúdos disciplinares trabalhados em uma sala de aula de Biologia, a outros saberes como, habilidades e competências (Brasil, 2018), diferentes vivências de nossos docentes, estudantes e comunidade participantes. Isso permite construir um caminho seguro para o intercâmbio com a sociedade através de intervenções dialógicas, interdisciplinares e interprofissionais, fortalecendo a

relação entre escola e sociedade, ajudando na transformação e na superação de condições de vulnerabilidade e de desigualdade socioeconômicas diversas (CEFET/RJ, 2025, n.p).

Mediante a importância das ações extensionistas para o compartilhamento dos saberes entre instituições de ensino e pesquisa e a sociedade, com intuito de unir teoria e prática e o princípio da indissociabilidade da tríade ensino-pesquisa-extensão, estruturamos o projeto de extensão 'Catálogo Botânico Aplicado: ressignificando as Pangs para um consumo socioambientalmente sustentável'. Enquanto um material instrucional/educacional, aglutina conhecimentos biológicos, botânicos/etnobotânicos, antropológicos, socioambientais, culturais e a tecnologia de alimentos para alinhar processos (re)construtivos de aprendizagem que

"(...) neste tempo de complexidade e inteligência interdisciplinar, sejam as de integrar o que foi dicotomizado, religar o que foi desconectado, problematizar o que foi dogmatizado e questionar o que foi imposto como verdade absoluta. Essas são, possivelmente, as maiores tarefas da escola nesse movimento." (Thiesen, 2008, p. 551).

Mais especificamente, a Etnobotânica e a Tecnologia de Alimentos, emergem como temáticas interdisciplinares e transversais, promovendo a agregação das dimensões acadêmico-científica, cultural e tradicional, também nos auxiliando a atender alguns dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) (ONU, 2025; Buss *et al.*, 2012). Primeiramente, o ODS 04 - Educação de qualidade - visa assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Assim, nosso Catálogo Botânico Aplicado, como já mencionado, associa conhecimentos disciplinares, biológicos, botânicos/etnobotânicos, antropológicos, socioambientais, culturais e a tecnologia de alimentos, alinhando-se a processos (re)construtivos de ensino-aprendizagem em Biologia que podem atender diretamente docentes e estudantes secundaristas do município de Valença para o ensino de botânica e/ou etnobotânica, de educação ambiental, do meio ambiente e suas reações com questões socioeconômicas em uma perspectiva problematizada e contextualizada.

A vista disso, a construção e utilização de materiais instrucionais/educacionais como o proposto aqui, são fatores fundamentais para o estabelecimento de espaços dialógicos, para que os estudantes possam articular situações-problema, mobilizar conhecimentos sobre distintos campos ou áreas dos saberes, relacionar, dialeticamente, as dimensões conceitual, social e contextual das Ciências e da Biologia, a fim de propor e encontrar soluções práticas e cientificamente construídas, permitindo, por consequência, que a aprendizagem como processo de significação possa emergir em uma sala de aula (Machado; Orsolon-Souza, 2018; Souza, 2024; 2025a 2025b; Souza; Lasnor, 2025).

Ressignificando as plantas alimentícias não-convencionais (Pancs)

O território brasileiro é um dos mais biodiversos, possui mais de 46 mil espécies vegetais nativas sendo 43% endêmicas e 1/3 podem ser comestíveis. Estudos apontam que existam 3 mil espécies de plantas alimentícias não-convencionais (Pancs) pouco conhecidas e/ou utilizadas e isso se deve, sobretudo, pelo grande domínio da agricultura convencional. Vale ressaltar que a terminologia Panc foi proposta em 2008 pelo Biólogo e Professor Valdely Ferreira Kinupp e faz alusão a todas as plantas que possuem uma ou mais partes comestíveis, sendo elas espontâneas ou cultivadas, nativas ou exóticas que não estão contidas em nossa alimentação diária (Kelen *et al.*, 2015). Repensar o consumo das Pancs é também um enfrentamento desse cenário, é perceber o meio ambiente de modo mais sustentável (Ribeiro; Mansche, 2019; Machado, 2024; Santos; Martins-Junior; Costa, 2024).

Devemos compreender que, além de outras novas possibilidades alimentares, as Pancs têm aplicações "(...) promissoras na área da tecnologia de alimentos, em especial para o desenvolvimento de novos produtos, podendo contribuir com a demanda do mercado por alimentos nutracêuticos, funcionais, além da produção de enzimas vegetais, como bromelina e papaína, que são muito importantes na indústria alimentícia." (Oliveira; Vaz; Rocha, 2022, p. 205).

Temos, portanto, as Pancs como fontes interessantes, ricas em vitaminas essenciais, fibras, sais minerais, proteínas e compostos bioativos que nem sempre são encontradas em outros alimentos. Nessa perspectiva, as Pancs têm sido utilizadas para criação de produtos alimentícios funcionais (como

bolos e pães). Essas espécies apresentam, ainda, alta resistência e adaptação às condições ambientais locais e podem desempenhar um papel essencial na resiliência dos agroecossistemas. Também agregam, em si, aspectos como produção e consumo consciente e sustentável, promovendo desenvolvimento, resgate e reconhecimento de saberes regionais, tradicionais e culturalmente construídos. (Brasil, 2010; Mota *et al.*, 2021; Simão; Ribeiro; Kaminski, 2023).

Nesse sentido, o projeto consegue atender mais um dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. O ODS 02 - Fome zero e agricultura sustentável – propõe acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável (ONU, 2025; Buss *et al.*, 2012). Nessa perspectiva, o Catálogo Botânico Aplicado, enquanto um referencial acadêmico-científico, trata do cultivo, do uso e do preparo, mas, também, aborda formas de utilização das Pancs para o enriquecimento nutricional e/ou para a complementação não só de dietas tradicionais, vegetarianas ou veganas, como, também, de merenda escolar e creches, para uso em casas de repouso, ou compartilhados em associações de moradores etc. Em outras palavras, produtos oriundos das Pancs, como farinhas e extratos, podem e devem ser utilizadas como novo recurso econômico sustentável para que, por exemplo, ONGS, instituições públicas ou privadas possam trabalhar com ações para inclusão de comunidades em vulnerabilidade socioeconômica, garantindo não só aumento de renda familiar, como, também, complementação nutricional, segurança alimentar e melhoria da qualidade de vida (Brasil, 2010; Oliveira *et al.*, 2019; Simão; Ribeiro; Kaminski, 2023).

PERCURSOS METODOLÓGICOS

A natureza da pesquisa

O projeto se preocupa com a natureza qualitativa da pesquisa, visto que trata de uma realidade não mensurável, vinculado a uma interpretação de fenômenos e no ambiente natural como foco direto de onde surgem compreensões relativas ao contexto em que está inserido. Acolhendo o

(...) universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humano é entendido aqui como parte da realidade social, pois o

ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2009, p. 21).

Nesse sentido, a interpretação se faz pela compilação de dados reais e objetivos do universo experienciado, portanto, a dimensão subjetiva do docente-pesquisador surge, necessariamente, no decorrer do trabalho, na construção dos significados, com base na observação participante e no contato direto e pessoal com o universo investigado (Víctora; Knauth; Hassen, 2000).

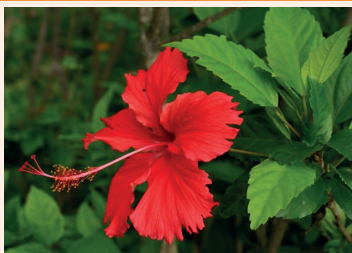
Sobre geração e análise dos dados

A busca pelas informações se realiza através de uma pesquisa bibliográfica sobre a temática 'Pancs e enriquecimento nutricional' porque "(...) é adotada, praticamente, em qualquer tipo de trabalho acadêmico-científico, uma vez que possibilita ao pesquisador ter acesso ao conhecimento já produzido sobre determinado assunto." (Brito; Oliveria; Silva, 2021, p. 6).

Usa-se palavras-chave (tais como: 'pancs', 'etnobotânica e pancs'; 'alimentos funcionais de pancs', 'compostos bioativos', 'farinhas para enriquecimento' etc.) como delimitadoras para busca em periódicos científicos específicos – periódicos CAPES, *SciELO*, *Google acadêmico*, *Scopus*, *PubMed* etc. nos últimos dez anos (2015 -2025), que nos auxiliarão nas identificações taxonômicas, textos informativos, formas de cultivo, preparo, composição nutricional, por exemplo.

Então, prossegue-se para a produção de um questionário semiestruturado (questões abertas e fechadas) para coletar informações como: o conhecimento tradicional da população, a identificação/indicação das formas de cultivo, uso e/ou preparo das Pancs tradicionalmente conhecidos pela população. Para tanto, utiliza-se como elementos visuais ou 'disparadores de interação' quatro Pancs mais comuns e, provavelmente, mas conhecidas no município e região (Tabela 1).

Tabela 1: Pancs para serem utilizadas como 'disparadores de interação'.



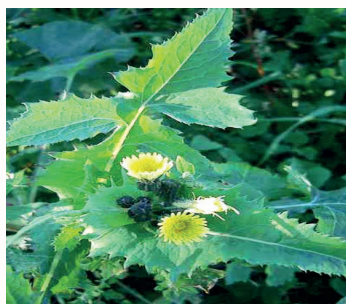
Nome comum: Hibisco/Malvaisco
Nome científico: *Malvaviscus arboreus*
Disponível em: <https://www.agro20.com.br/hibisco/>
Acesso em: 02 maio 2025.



Nome comum: Ora-pro-nóbis
Nome científico: *Pereskia grandifolia* Haw
Disponível em: <https://neteducacao.com.br/ora-pro-nobis/>
Acesso em: 02 maio 2025.



Nome comum: Taioba
Nome científico: *Xanthosoma sagittifolium*
Disponível em: https://www.hortae flores.com/2021/11/pancs-taioba-xanthosoma-sagittifolium.html#google_vignette
Acesso em: 02 maio 2025.



Nome comum: Serralha
Nome científico: *Sonchus oleraceus* L.
Disponível em: https://curapelasplantas.com.br/planta_medical/serralha/
Acesso em: 02 maio 2025.

Fonte: Elaboração própria. 2025.

Para ampliação do alcance do estudo, o questionário deve ser aplicado em duas vias: pessoalmente nas feiras-livres do município e virtualmente através de formulário *on line* pelo *Google Forms*®. Conjuntamente, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), destacando os objetivos da pesquisa, justificativa, uma introdução sobre desenvolvimento metodológico dos trabalhos,

sobre o docente-pesquisador, aspectos éticos, de sigilo, de armazenamento e de confidencialidade dos dados e dos participantes envolvidos, é apresentado para anuência e assinatura (virtual e presencialmente).

A análise das informações coletadas serve de base para estruturação do Catálogo Botânico Aplicado. Elabora-se, então, a construção das legendas, posicionamento de fotografias, classificação taxonômica (nome científico, família, gênero e espécie botânica etc.), nome comum, formas de cultivo, higienização, uso/preparo, armazenamento e informações sobre composição e enriquecimento nutricional. Assuntos gerais coletados (outras informações histórica e culturalmente construídas) também devem compor parte do catálogo (Ribeiro; Mansche, 2019; Machado, 2024; Santos; Martins-Junior; Costa, 2024).

Realiza-se, ainda, a estruturação e aplicação de oficinas sobre “boas práticas” de higienização, preparo e uso de Pancs para a comunidade valenciana no Laboratório de Matérias Primas Vegetais do CEFET/RJ, Valença. Esse evento é publicado em redes sociais diversas (Instagram®, Facebook®) já conhecidas no município e região, informando sua importância e convidando a população para participação.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que o ‘Catálogo Botânico Aplicado: ressignificando as Pancs para um consumo socioambientalmente sustentável’, como um material instrucional/educacional incorporando as dimensões conceituais e contextuais das Ciências, possa atender, ressignificar e orientar aspectos como, segurança alimentar e aumento do aporte nutricional, melhoria da qualidade de vida e resgate de comunidades socioeconomicamente vulneráveis. Da mesma forma, estrutura-se como um referencial para processos de ensino-aprendizagem de Biologia, para ser utilizado para abordar meio ambiente, educação ambiental, temáticas sociais, políticas, de modo contextualizado e problematizado em diferentes níveis de ensino e contextos educativos, formativos. Desse modo, posiciona-se estudantes, docente e a comunidade valenciana como cocontrutores de justiça ambiental e de uma transformação socioambientalmente sustentável.

Acreditamos, ainda, na promoção de parcerias entre, por exemplo, a Secretaria Municipal de Agricultura, Pesca e Pecuária, de Meio Ambiente, de

Educação e de Desenvolvimento Econômico Sustentável para sistematizar e ampliar ainda mais o alcance do Catálogo Botânico Aplicado com outras demandas que possam vir a surgir no município e região.

Consequentemente. O CEFET/RJ - Valença estabelece uma ponte sólida entre nossos docentes, estudantes e a sociedade através da participação crítica, reflexiva, cidadã, coletiva e colaborativa, com destaque técnico, contribuindo para o desenvolvimento científico, cultural, tecnológico e econômico da sociedade valenciana e da região sul-fluminense.

Agradecimentos

Agradecemos a Diretoria de Extensão do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ pela concessão da bolsa-extensão para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, referente ao Processo Seletivo Interno para Projetos e Bolsistas de Extensão Vinculado ao Programa de Bolsas de Extensão – PBEXT, Edital 02/2025, em conformidade com a Resolução CEPE nº 21/2016 que Normatiza a Extensão no CEFET/RJ.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Agricultura e Reforma Agrária. Secretaria Nacional de Defesa Agropecuária. Departamento Nacional de Defesa Vegetal. **Regras para análise de sementes**. Brasília: Departamento de Defesa Vegetal, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRITO, A. P. G.; OLIVEIRA, G. S. de; SILVA, B. A. da. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, p.1-15, 2021.

BUSS, P. M.; FERREIRA, J. R.; HOIRISCH C.; MATIDA Á. H. Desenvolvimento sustentável e governança global em saúde - Da Rio+20 aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) pós-2015. **RECIIS - R Eletr Com Inf Inov Saúde** [Internet]. 2012; 6(3). Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/759/1401> doi: ciis.v6i3.759

CEFET/RJ, 2025. Disponível em: <<https://www.cefet-rj.br/>>. Acesso em: 03 maio 2025.

KELEN, M. E. B., *et al.* Plantas alimentícias não convencionais (PANCs): hortaliças espontâneas e nativas. **Porto Alegre: UFRGS**, 2015.

MACHADO, L. C. F.; ORSOLON-SOUZA, G. Das inquietações às questões... aprendizagem e ensino de Biologia nas escolas. **Latin American Journal of Science Education**. v. 5, p. 1-9. 2018.

MACHADO, W. de J. *et al.* **Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC):** Catálogo. Wedna de Jesus Machado, Ana Cecília da Cruz Silva, Ana Cecília Paixão Neves, Isis Kemily Costa Passos e Laura Pereira dos Santos. 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2024, 46 p.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. *In:* MINAYO, Maria Cecília de Sousa. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, Método e criatividade.** 16. ed. Petrópolis: Vozes. p. 09-29, 2009.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa:** a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MOTA, L. T. R. *et al.* Análise nutricional e sensorial de pães produzidos a partir de fermentação natural e enriquecidos com ora-pro-nobis (*Pereskia aculeata* Mill). **Ciência e Tecnologia de Alimentos: Pesquisa E Práticas Contemporâneas**, p.66-78,2021.

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro "Física". **Ciência e Educação**. v. 20, n. 3, p. 617-638, 2014.

OLIVEIRA, H. A. B. *et al.* Nutritional value of non-conventional vegetables prepared by family farmers in rural communities. **Ciência Rural**, Santa Maria, v. 49, n. 08, 2019.

OLIVEIRA, M. F. de; VAZ, L. M. De C.; ROCHA, M. de M. Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC) no Parque Municipal Shangrilá (São Paulo). **Revista Brasileira de Meio Ambiente**, v. 10, n. 2, 2022.

ONU, 2025. Disponível em:<<https://www.un.org/>>. Acesso em: 03 maio 2025.

RIBEIRO, R. T. do A.; MENASCHE, R. A vida social das panc: um estudo etnográfico em feiras ecológicas de Porto Alegre. **Illuminuras**, v. 20, n. 51, p. 263-277, 2019.

SANTOS, M. I. dos; MARTINS-JUNIOR, A. da S.; COSTA, D. R. M. da. Estudo cientométrico sobre plantas alimentícias não convencionais com potencial educativo para o ensino de Botânica. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 17, n. 1, p. 137-149, 2024. DOI: 10.46667/renbio.v17i1.1035.

SIMÃO, Y. O. A. D.; RIBEIRO, P. F. de A.; KAMINSKI, T. A. Elaboração de pães de fôrma com adição de farinha de ora-pro-nóbis. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 11, e09121143643, 2023.

SOUZA, G. O. de. (Re)construindo conhecimentos e (re)estruturando habilidades para a aprendizagem em biologia. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 10, p. 201-219, 2024.

SOUZA, G. O. de. Glicogênese ou glicogenólise anaeróbia? compreendendo processos de aprendizagem em uma sala de aula de bioquímica. **ARACÊ - Direitos Humanos Em Revista**, v. 7, p. 2959-2981, 2025a.

SOUZA, G. O. de. Associando as dimensões conceitual e contextual na aprendizagem de genética: de concepções instáveis à reconstrução de significados. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, p. 1-17, 2025b.

SOUZA, G. O. de.; LASNOR, M. C. Atividades de extensão e a (re)construção do pensamento analítico-associativo em Biologia: uma parceria viável e promissora. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 18, p. e16842-23, 2025.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 39, p. 545-598, 2008.

VÍCTORA, C.; KNAUTH, D. R.; HASSEN, M. de N. A. **Pesquisa qualitativa em saúde:** uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo editorial, 2000.

“ENFRENTAR A INCERTEZA”: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA NA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

Nadielli Maria dos Santos Galvão
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Henrique Nou Schneider
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

RESUMO

Nossa vida e história estão permeadas do inesperado. Eventos mudam planos e projetos de forma repentina. Assim, é preciso uma educação que ensine a enfrentar a incerteza. Essa defesa foi realizada por Morin, em seu livro “Cabeça bem-feita”, o qual foi objeto de estudo no Fórum GEPIED em Debate em sua décima primeira edição. O capítulo 5 da referida obra foi discutido por meio do Ciclo da Aprendizagem Experiencial de David Kolb, possibilitando um caminho de aprendizagem teórica e prática aos estudantes. O objetivo deste trabalho é, então, apresentar um relato de experiência da aplicação da Aprendizagem Experiencial de David Kolb na discussão do tema “Enfrentar a Incerteza” à luz dos escritos de Edgar Morin em uma ação extensionista, realizada na Universidade Federal de Sergipe, no Departamento de Computação. Como resultados, verificou-se que o Ciclo foi percorrido com êxito, ao passo que os estudantes apresentaram, ao final da atividade, uma compreensão madura e bem direcionada quanto à possibilidade da Universidade Federal de Sergipe transformar-se em uma Instituição que ensina a enfrentar a incerteza.

Palavras-chave: andragogia; extensão; ensino superior; metodologias ativas.

ENFRENTAR A INCERTEZA: Uma competência urgente e necessária

O Fórum GEPIED em Debate é uma ação de extensão coordenada pelo professor Dr. Henrique Nou Schneider, do Departamento de Computação (DCOMP) na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Neste evento, mestrandos e doutorandos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Informática na Educação (GEPIED) ministram temas pertinentes na contemporaneidade, sob a orientação do aludido docente.

Em sua décima primeira edição (realizada entre os meses de fevereiro e março de 2025), o Fórum teve como norte o tema “Reinventando a Educação via Edgar Morin: Por uma Educação visando ‘cabeças bem-feitas’ ao invés de ‘cabeças bem-cheias’”, inspirando-se na obra de Morin (2003), intitulada “A cabeça bem-feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento”. Na ocasião, cada mestrando e doutorando (além de uma doutora pesquisadora do grupo), apresentou um capítulo da obra, conforme pode ser visualizado na Figura 1.

Figura 1 – Card de divulgação do XI Fórum GEPIED em Debate.

XI FÓRUM GEPIED EM DEBATE

Reinventando a Educação via Edgar Morin:
Por uma Educação visando “cabeças bem-feitas” ao invés de “cabeças bem-cheias”.

Nesta 11ª edição do Fórum GEPIED em Debate serão apresentados, visando a discussão pelos membros do GEPIED e demais participantes do fórum, os temas presentes nos capítulos do livro “A cabeça bem-feita” de Edgar Morin. Com o debate, se buscará compreender a finalidade da educação para a formação de pessoas na contemporaneidade e quais são as possíveis vias para alcançá-la.

Programação

03/02
Os Desafios (Cap. 1)
(Doutoranda Ana Carolina Simões)

05/02
A Cabeça Bem-Feita (Cap. 2)
(Doutorando Guilherme Biriba)

10/02
A Condição Humana (Cap. 3)
(Mestranda Mara Luz de Carvalho)

12/02
Aprender a Viver (Cap. 4)
(Doutorando Acléciano da Silva)

17/02
Enfrentar a Incerteza (Cap. 5)
(Doutoranda Nadieli Galvão)

19/02
Aprendizagem Cidadã (Cap. 6)
(Mestranda Flávia Cacho)

24/02
Os três Graus (Cap. 7)
(Doutorando José Fonseca)

26/02
A Reforma de Pensamento (Cap. 8)
(Doutoranda Jamille Madureira)

10/03
Para Além das Contradições (Cap. 9)
(Doutorando Marcelino Oliveira)

12/03
Inter-poli-transdisciplinaridade na Complexidade Ciber cultural
(Doutora Geovânia Carvalho)

03/02 – 12/03/2025

Segundas e quartas-feiras das 17h às 19h

Didática 5 - Sala 108

Inscrição gratuita:
Portal UFS/ SIGAA/
Extensão/Inscrições online
Carga horária: 20h

gepped.org gepped.ufs

Fonte: Arquivo dos autores (2025).

Especificamente o capítulo 5 da obra, “Enfrentar a Incerteza”, foi trabalhado junto aos 36 participantes por meio de uma sequência didática pautada nos pressupostos da Aprendizagem Experiencial de David Kolb. A referida abordagem, que foca na aprendizagem de adultos em formação profissional, organiza o processo de ensino-aprendizagem em um ciclo formado por quatro momentos: Experiência Concreta, Observação Reflexiva, Conceitualização Abstrata e Experimentação Ativa (Kolb; Kolb, 2017).

Percorrê-lo permite uma aprendizagem teórico-prática simultaneamente, que se desenrola em diferentes momentos, que possibilitam atender aos diferentes estilos de aprendizagem, considerando aspectos físicos, institucionais e sociais dos estudantes e do contexto onde estes estão inseridos (Galvão; Schneider, 2024a).

Contudo, professores universitários, sobretudo aqueles que não tem formação em educação, podem não se sentir seguros em aplicar a referida abordagem em sala de aula, ou podem nem conhecê-la. Por isso, torna-se relevante explicitar estratégias que foram aplicadas sob a égide da teoria da Aprendizagem Experiencial, para que possa auxiliar outros docentes a compreenderem melhor a abordagem, refletir sobre ela e, assim, adaptá-la e aplicá-la em seus contextos.

Assim, o objetivo deste capítulo é **apresentar um relato de experiência da aplicação da Aprendizagem Experiencial de David Kolb na discussão do tema “Enfrentar a Incerteza” à luz dos escritos de Edgar Morin em uma ação extensionista, realizada na Universidade Federal de Sergipe, no Departamento de Computação**. Espera-se que este trabalho possa contribuir para inspirar professores do ensino superior a mergulhar na aludida teoria e, assim, transformar suas salas de aulas em um ambiente propício para uma aprendizagem que seja, em simultâneo, teórica, reflexiva e com implicações para as práticas profissionais, sociais e humanas dos estudantes.

Este capítulo está dividido em cinco seções textuais. Esta primeira apresentou em que contexto foi realizada a ação extensionista, bem como o objetivo deste escrito. Na segunda seção, tem-se uma breve explanação sobre a Aprendizagem Experiencial, formada por subseções que destacam como cada etapa do ciclo foi trabalhada na ação extensionista, objeto deste trabalho. Na terceira seção é apresentada a metodologia de análise adotada para compreender as respostas obtidas na atividade realizada junto aos estudantes. O resultado desta análise

é apresentado, então, na quarta seção. Por fim, tem-se as considerações finais do trabalho, seguindo-se da lista das referências citadas ao longo do texto.

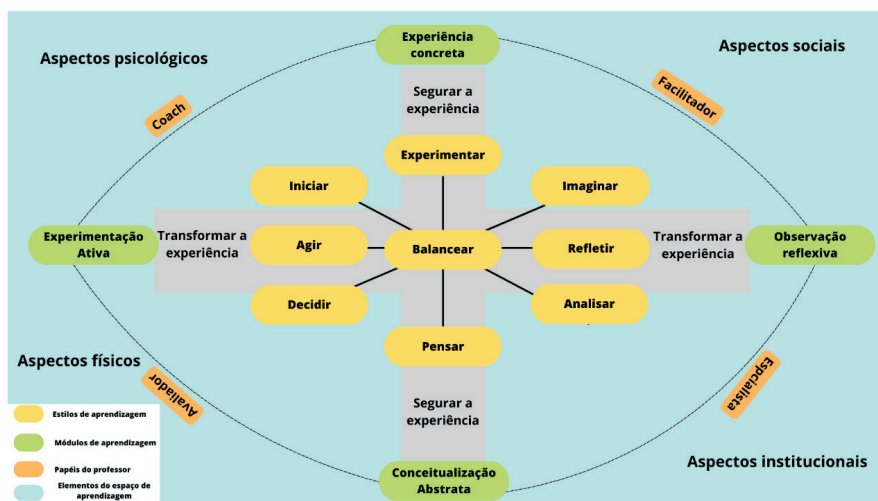
A ESTRATÉGIA: Caminhar pelo Ciclo da Aprendizagem Experiencial

A Aprendizagem Experiencial surge da compreensão de que é importante considerar que o ser humano aprende por meio de suas experiências (Kolb, 2014) e, em simultâneo, com diferentes estilos de aprendizagem, demandando, então, do docente, a adoção de diferentes papéis ao longo do processo de ensino-aprendizagem (Condé; Nascimento; Baldo, 2024). A abordagem teve como inspiração grandes ícones da educação, como William James, John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Carl Jung, Paulo Freire e Carl Rogers (Passarelli; Kolb, 2023).

A aplicação dos pressupostos da aludida teoria se dá por meio do caminhar em um ciclo de quatro etapas, o qual promove uma sistematização do processo de ensino-aprendizagem que aumenta as chances de torná-lo mais eficaz (D'Oliveira; Araújo-de-Almeida, 2021). Este percurso possibilita que diferentes estilos de aprendizagem sejam representados, de modo que estes não são vistos como um traço estático da personalidade do aprendente, mas como modos de adaptação e escolha (Sonaglio; Godoi; Silva, 2013) a depender do conteúdo, tema, disciplina que está sendo trabalhada.

Em adendo, ao percorrer o ciclo, para que cada estilo de aprendizagem seja adequadamente colocado em relevo, bem como o objetivo da etapa seja alcançado, o professor precisa assumir diferentes papéis, de modo a conduzir as atividades de forma apropriada ao momento do ciclo e, em simultâneo, considere os aspectos sociais, institucionais, físicos, psicológicos (Galvão; Schneider, 2024a). Desse modo, na Figura 2 é apresentada uma síntese dos principais aspectos considerados no ciclo da Aprendizagem Experiencial.

Figura 2 - Resumo dos principais pontos da Teoria da Aprendizagem Experiencial.



Fonte: Galvão e Schneider (2024a p.30).

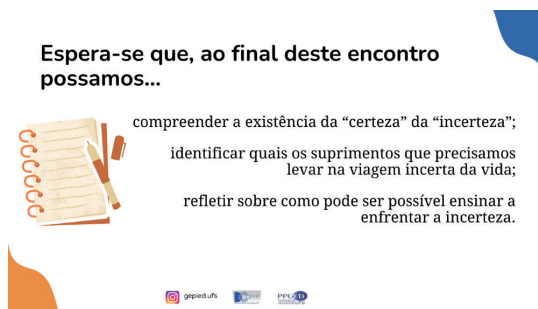
Neste capítulo focaremos nas atividades que foram realizadas em cada etapa do ciclo da Aprendizagem Experiencial. Para tal, apresentaremos o objetivo de cada uma delas e o modo como estas foram aplicadas na discussão do capítulo “Enfrentar a Incerteza” de Morin (2003).

Experiência Concreta

Na primeira etapa do ciclo da Aprendizagem Experiencial, chamada de “Experiência Concreta”, faz-se a retomada das experiências prévias dos estudantes, de modo a prepará-los para a assimilação e acomodação do conteúdo que será trabalhado (Galvão; Schneider, 2024a). Desse modo, iniciou-se a aula com a apresentação da música “Aquarela” do poeta e músico brasileiro Antonio Pecci Filho ORB, mais conhecido como Toquinho.

Por meio da música (especialmente a segunda estrofe), os estudantes foram incentivados a recordar momentos em sua vida em que tentaram controlar o futuro e essa tentativa mostrou-se frustrada. Após esse momento introdutório, apresentou-se os objetivos de aprendizagem que se pretendiam alcançar, conforme ilustrado na Figura 3, que foi um dos *slides* projetados.

Figura 3 – Objetivos de Aprendizagem da aula.

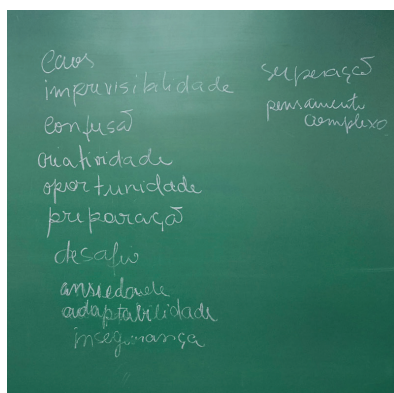


Fonte: Arquivo dos autores (2025).

Ainda nesta etapa do ciclo, realizou-se uma dinâmica chamada de “bate-bola”, onde se diz uma palavra e os demais devem dizer aquilo que vem à sua mente de forma imediata. A ministrante pediu para que os estudantes falassem o que vem de imediato em sua memória quando ouvem o termo “incerteza”. Com isso, foi possível ter uma visão geral do conhecimento prévio dos estudantes sobre o assunto, bem como as associações que eles poderiam realizar entre o tema e suas experiências concretas.

Os termos levantados foram: “caos”, “imprevisibilidade”, “confusão”, “criatividade”, “oportunidade”, “preparação”, “desafio”, “ansiedade”, “adaptabilidade”, “insegurança”, “superação”, “pensamento complexo” (este último apontado pelo professor coordenador da ação). As expressões foram anotadas pela ministrante no quadro (Figura 4) e discutidas junto aos estudantes.

Figura 4 – Palavras ligadas à incerteza levantadas pelos estudantes.



Fonte: Arquivo dos autores (2025).

Após isso, seguiu-se para a etapa do ciclo denominada de “Observação Reflexiva” discutida na próxima subseção.

Observação Reflexiva

A etapa da Observação Reflexiva visou incentivar os estudantes a um momento introspectivo, onde estes refletem sobre seus conhecimentos prévios e as experiências que tiveram (Galvão; Schneider, 2024a). No encontro, objeto deste capítulo, esta etapa foi alcançada por meio de um momento da aula denominado de “O que é a incerteza?”, onde foi apresentada que o termo “certeza” tem origem no latim *certus* que significa ‘decidido, resolvido, fixado, determinado, seguro, experimentado, firme’ (Houaiss). Logo, foi discutido que a incerteza é tudo aquilo que não está decidido, nem resolvido, nem fixado, nem firme, nem determinado, nem seguro.

Com isso, foi solicitado que os estudantes refletissem sobre esse aspecto em suas vidas, com questões como: é possível determinar o seu futuro? É possível ter segurança de quando você irá se formar, casar, ter filhos, conseguir estabilidade financeira etc.? Assim, foi apresentado que, como foi ouvido na música Aquarela “O futuro é uma Astronave que tentamos pilotar”, mas todas as tentativas se mostram fracassadas. Em adendo, as discussões foram, então, complementadas com citações do livro de Morin (2003), destacadas na figura 5.

Figura 5 - Slides utilizados na etapa de Observação Reflexiva.



Fonte: Arquivo dos autores (2025).

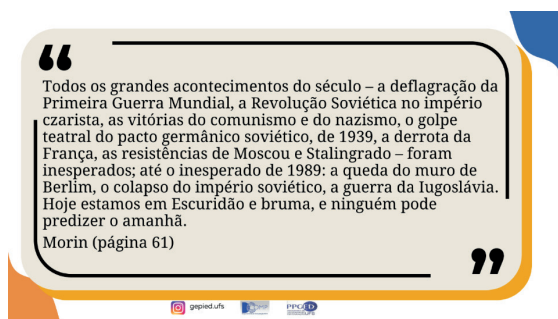
Com isso posto, foi possível seguir para a terceira etapa do ciclo da Aprendizagem Experiencial, a saber, a Conceitualização Abstrata, detalhada na próxima subseção.

Conceitualização Abstrata

Na etapa de Conceitualização Abstrata, objetiva-se promover atividades que levem o estudante a compreender e interpretar teorias, métodos e conceitos (Galvão; Schneider, 2024a). Assim, foram trabalhados os conceitos discutidos por Morin (2003), por meio da aula expositiva dialogada. Os tópicos trabalhados foram denominados de “A incerteza da condição humana” e “Suprimentos para uma viagem incerta”.

No primeiro, foram discutidas a incerteza cognitiva e seus três princípios (cerebral, física e epistemológica) e a incerteza histórica. Nesta última, por sua vez, apresentou-se uma citação de Morin (2023), visível na Figura 6, onde apresentam-se diversos eventos que demonstram a incerteza que permeia a história da humanidade.

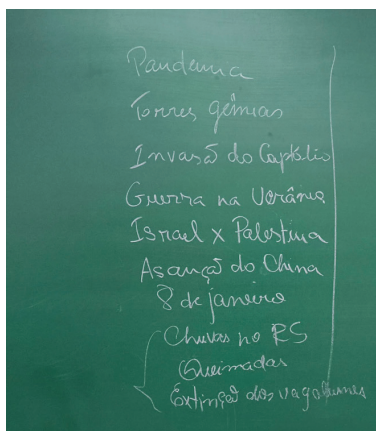
Figura 6 – Citação de Morin para a etapa de Conceitualização Abstrata.



Fonte: Arquivo dos autores (2025).

Com isso, foi questionado aos estudantes: Se fossemos atualizar esta lista, que outros eventos poderíamos acrescentar? Por meio da participação dos estudantes, foram levantados diferentes eventos como a pandemia, o atentado às Torres Gêmeas, invasão do capitólio, guerra na Ucrânia, guerra entre Israel e Palestina, ascensão econômica da China, os eventos do 8 de janeiro no Brasil, chuvas no Rio Grande do Sul, as queimadas e até um evento, aparentemente singelo, mas bastante comovente, do risco de extinção dos vagalumes. Esses eventos citados foram anotados pela ministrante no quadro (Figura 7) e discutidos com os estudantes à medida que emergiram.

Figura 7 – Eventos inesperados que emergiram do discurso dos estudantes.



Fonte: Arquivo dos autores (2025).

Em seguida, foi discutido o segundo conceito “Suprimentos para uma viagem incerta”, baseado nos três viáticos apontados por Morin (2003), a saber: Ecologia da Ação, Estratégia e o Desafio. Com isso, foi possível percorrer sobre os principais pontos discutidos pelo aludido autor no capítulo 5 da obra que estava sendo objeto de estudo, alcançando-se, assim, o objetivo da fase “Conceitualização Abstrata”.

Experimentação Ativa

Por fim, a última etapa do ciclo, chamada de Experimentação Ativa, tem como objetivo promover a aplicação dos novos conceitos aprendidos (Galvão; Schneider, 2025). Com isso, buscou-se levar os estudantes refletirem sobre real a possibilidade de ensinar a enfrentar a incerteza. Desse modo, levantou-se um questionamento norteador: **Como a Universidade Federal de Sergipe pode se posicionar como uma Instituição de Ensino que ensina a enfrentar a incerteza?**

Foi solicitado, então, que os estudantes preenchessem uma matriz SWOT, também conhecida como FOFA, a qual busca elencar as forças, fraquezas, ameaças e oportunidades de um projeto, que nesse caso seria transformar a UFS em uma Instituição de Ensino Superior (IES) que ensina a enfrentar a incerteza. Para tal, os estudantes foram motivados a escrever os pontos fortes e fracos da

instituição, que possibilitam ou impedem que ela se torne uma universidade que ensina a enfrentar a incerteza, bem como as oportunidades e ameaças existentes em seu contexto que podem ajudar ou atrapalhar a possibilidade de a UFS ensinar a enfrentar a incerteza. As orientações apresentadas aos estudantes podem ser vistas na Figura 8.

Figura 8 – Slide com as orientações de preenchimento da Matriz SWOT.

Forças Quais os pontos fortes da UFS, enquanto instituição, que possibilitam que ela seja uma IES que ensina a enfrentar incerteza?	Fraquezas Quais os pontos fracos da UFS, enquanto instituição, que não tem possibilitado que ela seja uma IES que ensina a enfrentar incerteza?
Oportunidades Quais as oportunidades existentes externamente que podem tornar a UFS uma IES que ensina a enfrentar a incerteza?	Ameaças Quais os fatores externos que podem ameaçar a possibilidade da UFS se transformar em uma IES que ensina a enfrentar a incerteza?



Fonte: Arquivo dos autores (2025).

As respostas obtidas foram analisadas via Análise Textual Discursiva (ATD), a qual se constitui em um processo de leitura e releitura de materiais textuais, onde o pesquisador, por meio de um exercício contínuo de interpretação, pode chegar a novas compreensões do fenômeno investigado (Lorenzetti; Domiciano; Geraldo, 2020). Na próxima seção apresentaremos brevemente o percurso realizado para análise do que foi produzido pelos 36 participantes.

A UFS COMO IES QUE ENSINA A ENFRENTAR A INCERTA: compreensões à luz da ATD.

A ATD, enquanto metodologia qualitativa de análise de dados, é realizada por meio de um processo auto-organizado constituído de três etapas: unitarização, categorização e comunicação (Moraes, 2003). A primeira etapa, a unitarização, leva o pesquisador a realizar a fragmentação do texto em excertos que, ainda que estejam isolados, continuam a fazer sentido, resultando, assim, nas chamadas Unidades de Sentido (Ribas *et al.*, 2016; Silva; Silva; Schneider, 2024)

A segunda etapa, categorização, consiste na aproximação das Unidades de Sentido por semelhança (Lorenzetti; Domiciano; Geraldo, 2016), formando-se as categorias que se mostram em diferentes níveis: iniciais, intermediárias e finais (Silva; Morcazel, 2023). Por fim, a última etapa, comunicação, permite que o pesquisador produza um diálogo entre os discursos produzidos no campo, a teoria e sua cosmovisão, criando, assim, um texto autoral chamado de Metatexto (Silva; Silva; Schneider, 2024).

Do que foi produzido pelos 36 participantes deste encontro no Fórum, chegou-se na fase de unitarização a 257 Unidades de Sentido. Cada participante recebeu uma numeração e foi adicionada a letra P no início para simbolizar o termo participante. As Unidades de Sentido foram codificadas da seguinte forma: iniciaram com o termo "P" para indicar "participante", seguido do número do participante; logo após apresentava-se a origem do discurso, ou seja, se o estudante fez o apontamento referindo-se a uma força, fraqueza, oportunidade ou ameaça (conforme matriz SWOT), e, por fim o termo US para designar "unidade de sentido", seguido da numeração da US.

Para exemplificar, temos que uma codificação como "P32.FORÇAS.US01", significa que se trata do discurso do participante 32, no bloco "forças" da matriz SWOT, referindo-se à unidade de significado 1 extraída deste bloco. Desse modo, buscando-se semelhança nos sentidos entre as Unidades de Sentido, chegou-se a 17 categorias iniciais, 04 categorias intermediárias e 02 categorias finais, conforme apresentado no Quadro 01.

Quadro 01 – Categorias emergentes da ATD.

Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categorias finais
Infraestrutura da UFS	Desafio da UFS: tornar-se um ambiente propício à aprendizagem (entre fraquezas e ameaças)	Gestão, Ensino, Pesquisa e Extensão: Entre forças e fraquezas
Gestão universitária		
Orçamento e Recursos financeiros		
Burocracia Institucional		
Disponibilização de programas sociais		
Recursos Humanos da UFS	Aprendizado dentro e fora da Universidade (entre forças, fraquezas e oportunidades)	
Perfil dos componentes curriculares		
Empresa júnior como fonte de aprendizado		
Extensão como significativo para o aprendizado		
Interdisciplinaridade como importante, mas pouco considerada		
Metodologias de ensino tradicional, com raras exceções		
Incentivo à pesquisa como ponto forte da UFS		
Comunidade Acadêmica e suas características	Comunidade interna e externa (entre ameaças e oportunidades)	É preciso aproveitar o que há de melhor na comunidade interna e externa
Comunidade nos entornos da Universidade		
Cenário Político-econômico nacional	Identidade da UFS como fonte de boas relações externas (entre forças e oportunidades)	
Identidade e reputação da UFS		
Relações com outras instituições		

Fonte: Elaboração dos autores (2025).

Para cada Categoria intermediária foi escrito um Metatexto e, estes foram conjugados para a produção dos Metatextos das Categorias Finais. Na seção a seguir apresenta-se o produto desta análise, as quais demonstram que os estudantes compreenderam a questão proposta, bem como buscaram trazer contribuições pertinentes para a reflexão sugerida durante a aula, completando-se, assim, o ciclo da Aprendizagem Experiencial.

O NOVO EMERGENTE: A voz dos estudantes precisa ser ouvida

Nesta seção é apresentado o Metatexto que se constitui como o produto final da ATD e que abarca o discurso produzido no campo, a cosmovisão dos pesquisadores e a discussão teórica existente sobre o tema (Silva; Silva; Schneider, 2024). Para uma melhor organização foram produzidos dois Metatextos, um para cada categoria final. Contudo, na figura 9 vemos uma síntese do que foi produzido pelos estudantes, na forma da Matriz SWOT (a qual foi

solicitada para ser preenchida durante a atividade), demonstrando o que, no geral, foi percebido como força, fraqueza, oportunidades e ameaças para que a UFS se transforme em uma IES que ensina a enfrentar a incerteza.

Figura 09 – Matriz SWOT síntese.



Fonte: Elaboração dos autores (2025).

Agora, o leitor pode conhecer em detalhes os resultados levantados na atividade que compôs o último momento do Ciclo da Aprendizagem Experiencial, a saber, “Experimentação Ativa”, onde os estudantes puderam colocar em prática os conceitos aprendidos, demonstrando que compreenderam a proposta e que conseguem perceber como a temática discutida influencia no seu cotidiano universitário.

Metatexto 01: Gestão, Ensino, Pesquisa e Extensão: Entre forças e fraquezas

Para que a UFS seja capaz de ensinar a enfrentar a incerteza é preciso encarar certos entraves, mas também reconhecer a existência de pontos positivos. Tais aspectos norteiam a gestão universitária, mas também o seu tripé de ensino, pesquisa e extensão. Primeiramente é preciso compreender que uma fraqueza da UFS é a sua carência de infraestrutura (P24), principalmente no que se refere aos laboratórios, bibliotecas e os prédios onde ocorrem as aulas – chamados de Didáticas (P19, P22).

Para P24 esse aspecto pode estar relacionado aos cortes de verbas que muitas vezes são recorrentes nas instituições de ensino. Tais cortes inviabilizam

ações da universidade, prejudicando, muitas vezes, políticas públicas e a abertura de editais (Azevedo; Fernandes; Cruz, 2021), que poderiam levar os estudantes a vivenciarem experiências de ensino-aprendizagem diferenciadas.

Um outro problema também levantado é a questão da burocracia (P14) que pode refletir negativamente na possibilidade de a UFS transformar-se em uma IES que ensina a enfrentar a incerteza. Essa característica é comum nas Universidades Federais, fazendo com que tais instituições, de acordo com Vieira e Vieira (2004) se tornem resistentes à mudança e inovação, demorando para apresentar avanços em seus modos de ensino, sistemas, gestão e flexibilidade curricular.

Isso está ligado ao fato de que a UFS, na visão de P25 é “(...) muitas vezes dependente de programas e não de estratégias”. Aqui evocamos o escrito de Morin (2003), trabalhado durante a aula, de que enquanto o programa é algo rígido, a estratégia é flexível e adaptável. Logo, na visão do estudante citado, uma fraqueza da UFS é justamente que ela não se prepara para as incertezas, uma vez que os “programas” não dão a abertura para a modificação diante das circunstâncias.

Harari (2024) destacou que a burocracia é um elemento vital das sociedades complexas e que ela pode ser utilizada tanto de forma benigna como maligna. O problema, de acordo com o pensador supracitado, é que ela é tão difícil de entender, que a comunidade não consegue compreender em qual momento ela está trabalhando para o bem social, ou para o mal. Assim, compreendemos que a burocracia na Universidade é, de certo modo, necessária para sua organização e gestão, porém, é preciso criar mecanismos para que os estudantes compreendam melhor os trâmites e, assim, não considere que toda a parte administrativa (essencial para continuidade das atividades) é um entrave para o êxito da instituição.

Contudo, nem tudo é negativo. E P32 apresentou que um elemento que pode ser considerada uma força da UFS para que esta ensine a enfrentar a incerteza é a disponibilidade de assistência psicológica de forma gratuita aos estudantes. Sabe-se que este serviço pode ser um elemento fulcral para a continuidade do estudante na IES, com qualidade de vida, aliado, é claro, a outros fatores como atividade física, religiosidade, tempo, alimentação e qualidade do sono (Zonta; Robles; Grosseman, 2006).

Assim, compreendemos que a disponibilidade de assistência psicológica oferecida aos estudantes, além de melhorar a saúde destes, pode ajudar a ensinar a enfrentar a incerteza, uma vez que poderá apoiá-los na realização da aposta – um dos três viários apresentados por Morin – associando a fé e a esperança no enfrentamento das incertezas da vida (Morin, 2003).

Ressalta-se, ainda que meses após a realização do Fórum, a UFS inaugurou uma Academia de ginástica aberta à comunidade acadêmica (UFS, 2025). Acreditamos que ações como estas podem refletir positivamente na qualidade de vida dos estudantes, possibilitando-os maior motivação para superar os desafios cotidianos, sendo, então, uma força da UFS.

Mas, os processos de ensino-aprendizagem adotados pelos docentes também refletem as chances de a UFS alcançar (ou não) o objetivo de ser uma IES que ensina a enfrentar a incerteza. Participantes como P03 apresentaram que a UFS ainda prioriza metodologias de ensino tradicionais, o que enfraquece as chances de enfrentar a incerteza.

Sobre isso, Meira (2022) apontou que processos de ensino-aprendizagem baseados em exposições não dialogadas, onde solicita-se aos alunos regurgitarem nas provas não preparam para os reais desafios que eles enfrentarão na sociedade, os quais são complexos e demandam flexibilidade, criatividade e competências socioemocionais. Assim, podemos compreender que as metodologias mais tradicionais de ensino-aprendizagem, apesar de terem seu valor e contribuição, têm como limitação a capacidade de ensinar ao aluno a lidar com eventos incertos.

Outro problema apontado é a falta de interdisciplinaridade, o qual se constitui como uma fraqueza da UFS, para que ela seja capaz de ensinar a enfrentar a incerteza. Para P01, por exemplo, “Muitas vezes o ensino nas matérias é fechado”. Para P22 “As matérias se isolam” e para PP16 a UFS não trata a interdisciplinaridade “(...) como algo essencial para o curso e para a vida”. De fato, Morin (2003) apontou que os saberes fragmentados não consideram a complexidade dos fatos e só enchem a cabeça dos estudantes de conteúdos, sem dar-lhes as condições necessárias para combinar e utilizar adequadamente esses saberes.

Contudo, P09 lembrou que há a implementação das metodologias ativas em alguns cursos, o que, para este participante é uma força da UFS para que esta se torne uma IES que ensina a enfrentar a incerteza. De fato, no *campus*

Lagarto, a UFS implantou as metodologias ativas nos cursos da área de saúde (UFS, 2020). Apesar de ser uma iniciativa importante e significativa, por ser isolada, em nossa visão, não resolve o problema da instituição como um todo, deixando à margem a maioria dos cursos ofertados.

Mas, algo que realmente pode ser considerada uma força da UFS para que ela consiga ensinar a enfrentar a incerteza, são as oportunidades de pesquisa (P11, P34) e extensão (P01, P22). Assim, percebe-se que esses dois elementos são vistos como primordiais para a Universidade. Por meio deles pode-se ensinar a enfrentar a incerteza, à medida que se dialoga com a comunidade externa (extensão) e busca-se compreender interpretar, descrever fenômenos pertinentes, traçando planos, buscando-se fontes, utilizando a criticidade, flexibilidade e criatividade (pesquisa).

Com isso, percebemos a importância da UFS olhar para si e perceber seu valor, sobretudo nas áreas de pesquisa e extensão, bem como ampliar a iniciativa das metodologias ativas para outros *campus* e cursos, promovendo, assim, a interdisciplinaridade tão necessária. Mas, para tal, é preciso investir na infraestrutura adequada para que haja um ambiente de trabalho e estudo propício e adequado para um processo de ensino-aprendizagem que ensine a enfrentar a incerteza. Isso requer uma estratégia bem pensada e a disponibilidade de recursos.

Diante disso, a burocracia não pode ser um fim em si mesma. Sabemos que existem os trâmites legais para que as coisas aconteçam na Universidade, os quais devem ser respeitados, com responsabilidade e transparência. Mas, é preciso uma mudança de mentalidade, um modo de pensamento que olhe para o futuro. Precisamos de uma Universidade organizada, transparente, confortável, empreendedora e visionária. Precisamos de uma Universidade “Bem-Feita”

Metatexto 02: É preciso aproveitar o que há de melhor na comunidade interna e externa

A Universidade é e está situada em uma comunidade. Os entornos da Universidade influenciam a sua dinâmica, bem como os aspectos econômicos, políticos e sociais dos seus arredores, mas também dos contextos mais amplos, como a realidade municipal, estadual e nacional. Além disso, o perfil

da comunidade interna, formada por professores, estudantes, servidores e terceirizados, também exerce influência na Universidade. Com isso, comunidade interna e externa constituem-se como fatores que podem facilitar (ou atrapalhar) a transformação da UFS em uma instituição que ensina a enfrentar a incerteza.

As **relações com a comunidade externa** se mostram como uma oportunidade para que a UFS ensine a enfrentar a incerteza. O participante P23 destacou que “Deve-se aproveitar da comunidade ao redor, usá-la como modelo e ambiente de aprendizagem. Tentar buscar solucionar problemas locais para que possamos formar como indivíduos pensantes e capazes de resolver e identificar os problemas”. Tal aspecto pode ser favorecido pela adoção de Metodologias Ativas, como por exemplo, o *Design Thinking*, o qual busca soluções para problemas reais baseado na colaboração, experimentação e empatia (Souza, 2018).

Pautada na solução de desafios, o *Design Thinking* pode partir de problemas reais encontrados e vivenciados pelos estudantes e pela comunidade onde estão inseridos (Galvão; Schneider, 2025). Com isso, os estudantes vão poder refletir melhor sobre a realidade em suas múltiplas nuances, de modo complexo e interdisciplinar (Morin, 2003), aprendendo a lidar com tais questões, ao mesmo tempo em que desenvolvem múltiplas competências cognitivas e socioemocionais (Galvão; Schneider, 2024b).

Ainda se mostra como uma oportunidade, a possibilidade de relação com outras instituições, inclusive do ramo empresarial (P22, P34). Por meio dessa interação, os estudantes podem aprender de forma prática, dialogando com quem já está no mercado de trabalho, conhecendo um pouco dos desafios cotidianos enfrentados e também das competências exigidas para uma boa atuação profissional. Esse diálogo entre estudantes e profissionais experientes enriquece o processo de ensino-aprendizagem (Bresolin; Freire; Pacheco, 2021), além de ser motivador, uma vez que o estudante jovem e adulto se interessa mais em aprender aquilo que percebe que será útil em seu futuro (ou atual) exercício profissional (Riani, 2024).

Uma das forças da UFS também são as “pessoas que buscam fazer a diferença: professores, estudantes, técnicos e gestores” (P05). Assim, entende-se que os membros da comunidade acadêmica buscam dar o seu melhor, o que pode colaborar para que a UFS se transforme em uma IES que ensina a enfrentar a incerteza. Esse aspecto pode refletir em uma outra força da UFS, que

são os bons conceitos dos seus cursos (P03, P18). A UFS, inclusive, na última avaliação de credenciamento realizada pelo Ministério de Educação (ano de 2024), obteve nota 5, que consiste na nota máxima (UFS, 2024)

Apesar de tais indicadores não garantirem que a UFS está ensinando seus estudantes a enfrentar a incerteza, eles demonstram a responsabilidade e proatividade dela em colocar-se um passo à frente na busca por bons resultados. Deste modo, compreendemos que se a UFS colocar como um dos seus objetivos “ensinar a enfrentar a incerteza”, ela também poderá atingi-lo.

Porém, apesar das oportunidades encontradas no ambiente externo, há também fatores que podem prejudicar a possibilidade da UFS se transformar em uma IES que ensina a enfrentar a incerteza. Por exemplo, as greves (P12), políticas governamentais (P05), trocas de governos, desvalorização dos servidores, sucateamento ou desvalorização da Instituição (P09), governos que não valorizam a educação (P23), corte de gastos (P35),

De fato, a **instabilidade no cenário econômico-político-social** ameaça as IES. Contudo, em nossa visão, ela já se constitui uma incerteza a ser discutida na Universidade. Toda essa hesitação em torno dos aspectos políticos, econômicos e sociais do país já podem ser ressignificados no sentido de, por meio deles, ensinarmos os estudantes a enfrentarem as incertezas nos seus mais diferentes aspectos.

Com isso, podemos compreender que a UFS pode se valer da riqueza que possui sua comunidade interna e externa, que possibilitam conexões que agregam valor à formação do estudante, as quais também contribuem para seus bons conceitos. Em adendo, ainda que esta vivencie um cenário econômico-político-social marcado por instabilidades, isso só fortalece a necessidade urgente da UFS ensinar seus estudantes a enfrentarem as incertezas, uma vez que esta é realidade que estes enfrentaram (e já enfrentam).

Logo, é preciso considerar este aspecto nos processos de ensino-aprendizagem, e, como mostrou este trabalho, ouvir os estudantes pode ser um elemento que contribua para a transformação da Universidade, pois eles estão cheios de ideias promissoras. Eles já caminham para uma “cabeça bem-feita”, cabe a nós não atrapalharmos esse desenvolvimento, antes fomentá-lo e dar os subsídios necessários para que ele se fortaleça.

ENCERRAR O CLICO: Isso não quer dizer o fim do processo de aprendizagem.

O objetivo deste trabalho foi **apresentar um relato de experiência da aplicação da Aprendizagem Experiencial de David Kolb na discussão do tema “Enfrentar a Incerteza” à luz dos escritos de Edgar Morin em uma ação extensionista, realizada na Universidade Federal de Sergipe, no Departamento de Computação.** Para tal, explicitou-se as atividades realizadas em cada etapa do Ciclo da Aprendizagem Experiencial.

Na atividade realizada na fase de “Experimentação Concreta”, a qual se constitui em uma atividade prática, que possibilite aos estudantes demonstrar seu aprendizado, foi solicitado que os discentes respondessem à questão: **Como a Universidade Federal de Sergipe pode se posicionar como uma Instituição de Ensino que ensina a enfrentar a incerteza?** Assim, foi distribuído um modelo de Matriz SWOT para preenchimento, de modo que os estudantes apresentassem as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças para que a UFS se transforme em uma IES que ensine a enfrentar a incerteza.

As respostas dos estudantes foram analisadas por meio da ATD e revelaram que a UFS tem pontos positivos e negativos, que fortalecem e enfraquecem a possibilidade dela se tornar uma IES que ensina a enfrentar a incerteza. Cabe à UFS e sua comunidade acadêmica perceber esses fatores e buscar as alternativas e oportunidades existentes, para mitigar as ameaças e fraquezas, em busca de um processo de ensino-aprendizagem que possibilite aos aprendizes desenvolver uma ‘Cabeça bem-feita’, capaz de lidar com a complexidade dos fatos em um mundo permeado pelas incertezas.

Espera-se que este trabalho motive professores a adotarem tanto a Aprendizagem Experiencial como roteiro de aula - o que em nossa opinião auxilia o professor na organização do processo de ensino-aprendizagem, de modo que o estudante tenha uma aprendizagem sólida, com aspectos teóricos e práticos bem fortalecidos – como a discussão do pensamento de Morin. Neste estudo focamos no capítulo 5 do livro “A cabeça bem-feita”, mas outros capítulos e livros podem ser trabalhados dentro da perspectiva experiencial. Fazemos, então, um convite aos docentes a mergulharem na complexidade e a discutir esse tema com seus discentes que, embora muitas vezes seja ignorado, faz parte de todas as facetas de nossas vidas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, S.C.; FERNANDES, R.M.S.; CRUZ, A.B. Intervenção nas universidades: Cortes de verbas e imposições legais. **Caderno de Geografia**, v.31, n.2, 148-167, 2021. <https://doi.org/10.5752/P.2318-2962.2021v31nesp2p148>

BRESOLIN; G.G.; FREIRE; P.S.; PACHECO; R.S. **Neoaprendizagem, 10 passos para a prática andragógica, experiencial e expansiva** [livro eletrônico]. Florianópolis, SC : Editora Arquétipos 2021 – (Universidade Corporativa em Rede : da teoria à prática andragógica ; v. 3)

CONDÉ, R.; NASCIMENTO, L.; BALDO, S. Teoria experiencial de Kolb e metodologias ativas: um diálogo formativo na educação profissional e tecnológica. **Revista Ponto de Vista**, v.13, n.1, 1-18, 2024. <https://doi.org/10.47328/rpvv13i1.17679>

D'OLIVEIRA, R.G.; ARAUJO-DE-ALMEIDA, E. Aprendizagem Experiencial na Graduação. In: **Anais do VIII Encontro Nacional do Ensino de Biologia**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Link.

GALVÃO, N.M.S.; SCHNEIDER, H.N. Avaliação da Aprendizagem Experiencial e Expansiva: Uma Revisão Sistemática da Literatura. In: ALMEIDA, F.A. **Diálogos sobre Educação**: Desafios Teórico-Metodológicos. Volume 3. Guarujá-SP: Científica Digital, 2024. <http://doi.org/10.37885/241017896>

GALVÃO, N.M.S.; SCHNEIDER, H.N. Design Thinking em uma Ação de Extensão no Curso de Computação: Um Relato de Experiência. In: MÜLLER, L. *et al.* **Educação e Tecnologias Digitais**: Desafios e Experiências para uma aprendizagem inovadora. Santa Maria: Arco Editores, 2024. <https://doi.org/10.48209/978-65-5417-410-8>

GALVÃO, N.M.S.; SCHNEIDER, H.N. Design Thinking para o desenvolvimento de competências no ensino superior. In: CARVALHO, A.S. **A pedagogia do sucesso**: revisões, reflexões e relatos de experiência exitosas na educação. Guarujá: Científica Digital, 2025. <http://doi.org/10.37885/978-65-5360-897-9>

HARARI, Y.N. **Nexus**: Uma Breve História das Redes de Informação, da Idade da Pedra à Inteligência Artificial. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

HOUAISS. **Dicionário Online**. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/houaiss/apps/uol_www/vopen/html/inicio.php

KOLB, D. **Experiential Learning**: Experience as the Source of Learning and Development. 2 ed. Person Education: 2014.

KOLB; A., KOLB; D. Experiential Learning Theory as a Guide for Experiential Educators in Higher Education. **Experiential Learning & Teaching in Higher Education**, v.1, n.1, 7-44, 2017. <https://nsuworks.nova.edu/elthe/vol1/iss1/7/>

LORENZETTI, L.; DOMICIANO, T.D; GERALDO, A.P. A utilização do software QDA Miner lite nas pesquisas que utilizam a análise textual discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v.8, n.19, 971-990, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.19.367>

MEIRA, S. **23 anotações para 2023**. TDS Company. 2022. Link.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9, n.2, 191-2011, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8 ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PASSARELLI, A.M.; KOLB, D.A. Using Experiential Learning Theory to promote student learning and development in programs of education abroad. In: BERG, M.V.; PAIGE, R.M.; LOU, K.H. **Student Learning Abroad: What our students are learning, what they're not and what we can do about it?** 1 ed. Taylor & Francis Group, 2012.

RIANI, M.B. Aplicação da neoaprendizagem como metodologia de transferência da aprendizagem de técnicas não letais para a prática do trabalho dos oficiais da PMES. 350p.2024. Dissertação de Mestrado (**Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento**). Universidade Federal de Sergipe, 2024. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/259961>

RIBAS, E.; LIMA, V.M.R; HARRES, J.B.S; LAHM, R.A. Análise da construção de problemas de pesquisa e das considerações finais em teses da área de ensino de matemática. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 4, n. 6, p. 334-352, 2016. <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/65>

SILVA, A.A.; SILVA, J.F.; SCHNEIDER, H.N. Análise Textual Discursiva. In: SCHNEIDER, H.N; GALVÃO, N.M.S.; MADUREIRA, J.S. **Tutoriais: Estado do Conhecimento e Análise Qualitativa de Dados**. Iguatu, Ceará: Quipá Editora, 2024. <https://gepied.org/producoes/1307-2/>

SILVA, A.R; MOCARZEL, M.S.MV. Um Estado da Arte sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica: Tensionamentos e Propostas nos Institutos Federais. **Jornal de Políticas Educacionais**, v.17, 1-22, 2023. <https://revistas.ufrpr.br/jpe/article/view/91863>

SONAGLIO, A.L.B.; GODOI, C.K.; SILVA, A.B. Estilos de Aprendizagem Experiencial e Aquisição de Habilidades: Um Estudo com Discentes de Graduação em Administração em Instituições de Ensino Superior. **Administração: Ensino e Pesquisa**. V.14, n.1, 123-159. 2013. <https://doi.org/10.13058/raep.2013.v14n1.75>

SOUZA, A.O. Design thinking na publicidade: uma proposta de ensino-aprendizagem para estudantes de graduação. 220f.2018.Dissertação (**Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico**) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus, 2018. <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/298?mode=simple>

TOQUINHO. **Aquarela**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/toquinho/49095/>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Do 3 ao 5: com nota máxima no credenciamento institucional, desempenho da UFS é reconhecido em todo o estado**. Disponível em: 26 de fevereiro de 2024. Disponível em: <https://www.ufs.br/conteudo/73883-do-3-ao-5-com-nota-maxima-no-credenciamento-institucional-desempenho-da-ufs-e-reconhecido-em-todo-o-estado>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **UFS inaugura primeira academia universitária e amplia ações de saúde e bem-estar**. Publicado em 12 de março de 2025. Disponível em: <https://www.ufs.br/conteudo/76107-ufs-inaugura-primeira-academia-universitaria-e-amplia-acoes-de-saude-e-bem-estar>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Você já conhece a UFS - Campus Lagarto?** Publicado em 14 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://guiacampuslag.ufs.br/conteudo/64788-voce-ja-conhece-a-ufs-campus-lagarto#:~:text=Nosso%20campus%20%C3%A9%20o%20primeiro,metodologias%20ativas%20de%20ensino%20Daprendizagem.>

VIEIRA, E.F.; VIEIRA, M.F. Funcionalidade burocrática nas universidades federais: conflito em tempos de mudança. **Revista de Administração Contemporânea**, v.8, n.2, 181-200, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552004000200010>

ZONTA, R.; ROBLES, A.C.C.; GROSSEMAN, S. Estratégias de enfrentamento do estresse desenvolvidas por estudantes de Medicina da Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.30, n.3, 147-153, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022006000300005>

IMPACTOS DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NO DESEMPENHO ACADÊMICO DE DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA (UFRA), NORDESTE PARAENSE

Gabriel da Silva Brito Barbosa
Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)

Wagner Jhonatan de Azevedo Silva
Universidade de São Paulo (USP)

Ana Karlla Magalhães Nogueira
Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)

RESUMO

Objetivo: O presente trabalho teve como objetivo analisar o impacto da educação emocional no desempenho acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis da UFRA, *Campus* Capanema. E discutir os principais desafios emocionais enfrentados pelos discentes. **Métodos:** A metodologia utilizada neste estudo foi quali-quantitativa, com aplicação de questionário misto à 118 discentes. **Resultados:** Foi possível verificar que fatores como ansiedade (34,38%) e *estresse* (25%), impactam negativamente o desempenho acadêmico, exacerbado pelo fato de 43% dos discentes trabalharem em tempo integral e estudarem à noite. Como resultado positivo, mais de 67% dos discentes acreditam que a educação emocional pode promover melhoria no desempenho acadêmico. Além disso, 71,6% dos discentes afirmaram que a integração da educação emocional no ambiente universitário ajudaria a reduzir o *estresse* e a melhorar o equilíbrio entre as suas responsabilidades. **Conclusão:** Concluiu-se que programas voltados para educação emocional podem auxiliar a promover equilíbrio, resiliência e desempenho acadêmico dos discentes.

Palavras-chave: competências emocionais; desempenho acadêmico; saúde mental; habilidades humanas.

INTRODUÇÃO

A educação emocional (EE) é o processo de ensinar e aprender sobre determinadas emoções, incluindo como conhecê-las, expressá-las e gerenciá-las de maneira saudável (Rego; Rocha, 2009). Silva (2022) aponta que a educação emocional é orientada para a aquisição de competências emocionais úteis para harmonizar a vida pessoal e acadêmica, tornando-se, assim, um elemento essencial para o bem-estar e sucesso dos discentes.

Souza *et al.* (2020) destacam que a educação emocional contribui significativamente para a melhoria do desempenho acadêmico em cursos de alta demanda, como Ciências Contábeis, onde os discentes enfrentam uma grande carga de conteúdo teórico e prático. Além disso, Vaz (2024) destaca que a inclusão de práticas de educação emocional no contexto universitário tem mostrado ser uma abordagem eficaz para ajudar os discentes a gerenciar o *estresse* e as pressões associadas à vida acadêmica. E assim, a educação emocional vem ganhando cada vez mais destaque no contexto educacional, principalmente em ambientes acadêmicos que exigem concentração e disciplina (Da Silva, 2017).

Para Woyciekoski e Hutz (2009), a falta de educação emocional afeta diretamente o sucesso acadêmico, uma vez que discentes com dificuldades em lidar com suas emoções são mais suscetíveis ao desgaste emocional e à tensão dos estudos. Nesse contexto, Pellisson e Boruchovitch (2022) frisam que é fundamental que universidades implementem práticas de educação emocional para auxiliar os discentes a enfrentarem os desafios de cunho psicológico que surgem durante a vida acadêmica.

Nesse sentido, compreende-se que a falta de educação emocional em um ambiente acadêmico contribui para um ciclo vicioso de dificuldades, pois a carência de alto conhecimento (habilidade) interpessoal e emocional pode levar ao isolamento social, à dificuldade em pedir ajuda e à resistência em buscar apoio psicológico (Del Prette; Almir; Del Prette, 2017). Consequentemente, discentes podem se sentir sobrecarregados, o que pode resultar em *burnout*,¹ evasão escolar e até mesmo problemas de saúde mental mais graves (Baptista, 2013).

1 "É um distúrbio emocional que é caracterizado por exaustão extrema, estresse e esgotamento físico" (França *et al.*, 2024).

Baseado na literatura que associa competências emocionais ao desempenho acadêmico, este estudo parte da hipótese de que os discentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) enfrentam dificuldades acadêmicas decorrentes da deficiência de formação estruturada em educação emocional. De acordo com estudo desenvolvido por Corrêa *et al.* (2024) na UFRA/Capanema, identificou-se que a trajetória acadêmica dos discentes dos cursos de administração e ciências contábeis é significativamente impactada pela necessidade de conciliar atividades laborais diurnas com estudos noturnos, o que agrava o *estresse* e a pressão emocional.

Diante dos argumentos apresentados, surge o seguinte problema de pesquisa: quais são os impactos da educação emocional no desempenho acadêmico dos discentes de ciências contábeis da UFRA, *campus*/Capanema? É importante ressaltar que o baixo desempenho acadêmico observado nos cursos noturnos de universidades federais se deve, em parte, à necessidade dos discentes em equilibrar suas responsabilidades profissionais e pessoais com as acadêmicas (Mattei; Cunha; Silva, 2021). E isso exige que discentes tenham um preparo além do convencional em termos de formação técnica, perpassando os aspectos emocionais.

Nesse contexto, este trabalho teve como objetivo analisar o impacto da educação emocional no desempenho acadêmico dos discentes de Ciências Contábeis da UFRA, *Campus* Capanema. E discutir os principais desafios emocionais enfrentados pelos discentes; avaliar a relação entre a educação emocional e o desempenho acadêmico dos alunos; verificar a eficácia das práticas de educação emocional na melhoria do desempenho acadêmico; e propor recomendações para a implementação de programas de educação emocional na UFRA, *Campus*/Capanema.

REFERENCIAL TEÓRICO

Origem e desenvolvimento da Educação Emocional

A educação emocional foi estudada por Mayer e Salovey (1997) e Goleman (1995), usando o modelo de percepção, uso, compreensão e gerenciamento de emoções. Sendo assim, Goleman (1995) forneceu muitas informações sobre

o assunto, expressando que o domínio sobre as emoções pode determinar o sucesso pessoal ou profissional mais do que o quociente de inteligência (QI) em si.

Essa ideia surgiu como uma resposta à necessidade de uma percepção holística das habilidades humanas além dos aspectos cognitivos tradicionais, conforme proposto por Gardner (1995), em sua teoria das inteligências múltiplas, que preparou o cenário para o reconhecimento das dimensões emocionais e sociais da vida.

O desenvolvimento do conceito de inteligência emocional enfatizou a capacidade de identificar, entender e regular as próprias emoções, bem como influenciar positivamente os outros; aspectos considerados uma necessidade para o bem-estar e o desempenho organizacional (Mayer; DiPaolo; Salovey, 1990). Um modelo de Mayer e Salovey (1997), que lida com percepção emocional, uso de emoções para facilitar o pensamento, compreensão emocional e gerenciamento de emoções, tem ampla aceitação e é a base para muitos modelos aplicados em diferentes áreas da educação e prática corporativa (Mayer; Caruso; Salovey, 2016).

No Brasil, a educação emocional passou a ser discutida e implementada no contexto de uma estratégia de promoção da saúde mental dos discentes e, posteriormente, de seus resultados acadêmicos (Dos Santos, 2018). Rêgo e Rocha (2009) defendem a posição de que habilidades emocionais podem ser aprendidas e o progresso nessas habilidades pode parecer crítico no desenvolvimento de um cidadão consciente, capaz de lidar com seus sentimentos e os dos outros de forma equilibrada.

Portanto, o ensino de educação emocional é proposto como um diferencial que prepara o aluno não apenas para o sucesso acadêmico, mas para enfrentar os desafios da vida de forma mais resiliente (Goleman, 2012). Logo, a inclusão da educação emocional nas práticas pedagógicas contribui para um melhor desenvolvimento integral dos alunos, indo além da mera aquisição de conhecimento cognitivo (Sagitário; Coelho, 2021).

No Estado do Pará, a Secretaria de Educação (SEDUC, 2020) tem destacado a importância da educação emocional como uma estratégia fundamental para melhorar o bem-estar e o desempenho acadêmico dos alunos, especialmente nas áreas periféricas e rurais, onde há maior vulnerabilidade social.

Na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), *Campus/Capanema*, os desafios socioemocionais dos discentes se tornam aparentes, uma vez que muitos deles trabalham durante o dia e estudam à noite (Senger; Dallago, 2020).

Além disso, isso significa uma grande carga emocional para esses indivíduos e pode expressar impactos diretos em seu desempenho acadêmico e até mesmo em sua saúde mental (França *et al.*, 2024). Nesse caso, a implementação da educação emocional é considerada uma forma muito promissora de ajudar estudantes universitários a adquirir habilidades extremamente importantes, como autorregulação emocional, empatia e resiliência, para melhor lidar com o estresse acadêmico e a pressão diária (Tomás *et al.*, 2014).

Impactos da educação emocional na vida acadêmica

Educar as emoções tem um papel importante na formação dos estudantes, pois tem um grande efeito em sua autoestima, motivação e habilidades para enfrentar desafios acadêmicos (Dantas, 2023). De acordo com Lizote, Callegari e Da Silva (2024), perceber e controlar as emoções tem conexão com a participação dos discentes nas atividades acadêmicas, ajudando que os mesmos sejam mais perseverantes e dedicados no aprendizado.

Quando os estudantes desenvolvem habilidades socioemocionais, como autorregulação e resiliência, tornam-se mais preparados para lidar com as dificuldades acadêmicas, evitando a evasão e melhorando seu rendimento (Duckworth; Seligman, 2005). Pesquisas de Durlak *et al.* (2011) corroboram essa afirmação, demonstrando que programas de educação emocional estão associados a um aumento de 11% no desempenho acadêmico, além de reduzir significativamente as taxas de abandono escolar.

Além disso, a educação emocional contribui para a formação de um ambiente acadêmico mais colaborativo e inclusivo (Cardeira, 2012). Estudantes que possuem maior consciência emocional tendem a estabelecer relações interpessoais mais saudáveis, o que pode facilitar a formação de redes de apoio entre colegas e professores (Da Silva; Duarte, 2012). De acordo com Veiga-Branco (2004), a competência emocional está diretamente ligada à capacidade de construir relacionamentos positivos, que são essenciais para o sucesso acadêmico e profissional.

Essas redes de apoio são fundamentais para o compartilhamento de conhecimentos e a superação de obstáculos comuns na trajetória universitária, como a pressão por resultados e a conciliação entre estudos e vida pessoal (De Oliveira; Dias, 2014). Um estudo de Fredrickson (2001) reforça que emoções positivas, como empatia e gratidão, ampliam a capacidade dos estudantes de lidar com situações estressantes, promovendo maior resiliência e bem-estar.

Impactos dos Transtornos Mentais na vida Acadêmica

Os transtornos mentais, como depressão, estão entre as principais causas de incapacidade em todo o mundo para mais de 300 milhões de pessoas (Da Silva; Da Silva, 2021). A literatura acadêmica observa que a negligência das condições de saúde mental resulta em várias outras condições; por exemplo, perda de capacidade funcional e problemas para realizar atividades diárias (Müller; Guimarães, 2007).

Uma pesquisa conduzida por Barros (2021) mostrou que mais de 60% dos estudantes universitários do Brasil relataram experimentar altos níveis de *estresse* e *ansiedade*, elementos que afetam diretamente o seu desempenho acadêmico e elevam a taxa de desistência dos estudos. A ausência de programas dedicados à saúde mental nas universidades tem contribuído para a elevação desses índices, evidenciando a necessidade de intervenções focadas no aprimoramento de competências emocionais e apoio psicológico (Castro, 2017).

A pandemia da COVID-19 agravou ainda mais esse cenário, trazendo novos desafios para algo que já é uma questão extremamente crítica para a saúde mental global (Faro *et al.*, 2020). O isolamento social, o medo do contágio e as incertezas econômicas impactaram profundamente a saúde emocional dos indivíduos (Do Val; De Oliveira; Silveira, 2021).

Segundo dados da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), houve um aumento significativo de sintomas de *ansiedade* e *depressão* na população brasileira durante a pandemia (Gameiro, 2020). De fato, as medidas de isolamento social aumentaram a *solidão* e a *ansiedade* para todas as idades, destacando os jovens e universitários que tiveram que se adaptar a um novo formato de ensino remoto, muitas vezes sem o suporte adequado para lidar com as questões emocionais que essa mudança trouxe (Miranda *et al.*, 2024). Esse contexto, a

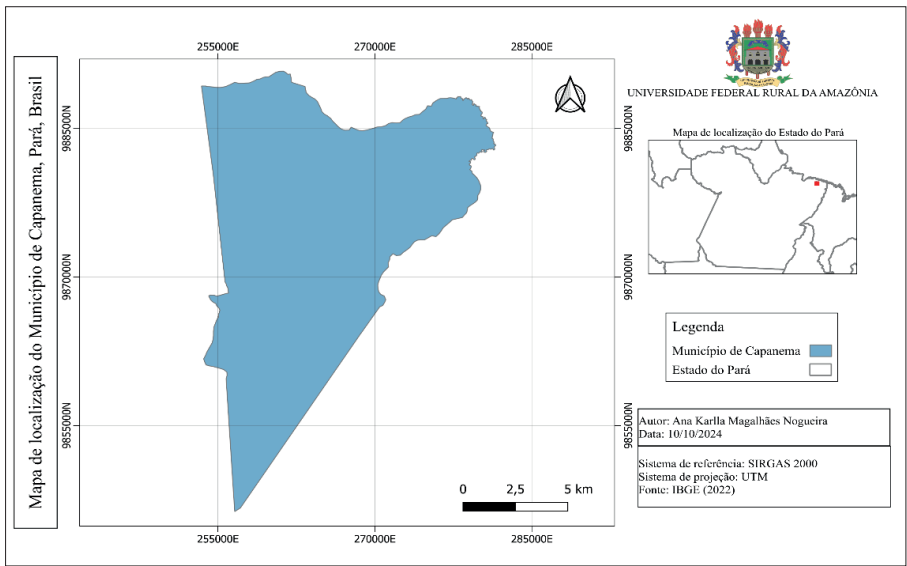
falta de educação emocional contribui para o aumento dos níveis de *estresse* e pressão psicológica, potencialmente afetando a performance acadêmica e a permanência universitária.

MATERIAL E MÉTODOS

Descrição da área de estudo

A área de estudo concentrou-se na cidade de Capanema, localizada no Nordeste Paraense (Ver figura 1). De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o município possui uma área territorial de 621,483km² e uma população estimada em 70.394 habitantes.

Figura 1. Mapa de localização do município de Capanema-Pará.



Fonte: Resultados da pesquisa (2024).

A UFRA localiza-se no município de Capanema desde 2013 (Ver figura 2) e tem como objetivo promover ensino, pesquisa e extensão voltados às especificidades da região amazônica, desempenhando um papel significativo na formação acadêmica e desenvolvimento socioeconômico da região (UFRA, 2012).

Para esse feito, a mesma atende discentes de diversos municípios do Estado do Pará, mas a sua maioria reside na cidade de Capanema (Correia *et al.*, 2024).

Figura 2. Unidade Barão da UFRA, Campus/Capanema.



Fonte: Resultados da pesquisa (2024).

A UFRA/Capanema oferta vagas para seis cursos de ensino superior que são Agronomia, Administração, Ciências Contábeis, Bacharelado em Biologia, Engenharia Ambiental e Sanitária e Licenciatura em Biologia. Com relação ao curso de Ciências Contábeis, a UFRA possui o número de 221 discentes devidamente matriculados.

Abordagem da pesquisa e levantamento de dados

A abordagem da pesquisa utilizada neste trabalho foi quali-quantitativa. Para Ensslin e Vianna (2008), este método de pesquisa apresenta características importantes e elementos materiais e formais, para o uso disciplinado de critérios da demanda de uma compreensão profunda das bases no desenvolvimento científico, a fim de garantir a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos. Lakatos e Marconi (2010) acrescentam que a pesquisa quantitativa utiliza dados numéricos e análise estatística para responder a hipóteses previamente estabelecidas, possibilitando conclusões objetivas.

Para a obtenção dos dados da pesquisa, foi criado um questionário misto, contendo perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de coletar as diferentes dimensões do objeto de estudo. Lakatos e Marconi (2010) ressaltam que um questionário bem estruturado pode ser um dos métodos mais eficazes para obtenção de dados em pesquisas sociais. Gunther e Lopes Júnior (1990)

afirmam que perguntas abertas permitem uma maior liberdade de expressão, enquanto as fechadas restringem as respostas a opções pré-definidas.

O estudo foi estruturado em quatro etapas metodológicas. A primeira etapa consistiu no mapeamento de referências bibliográficas, incluindo livros, capítulos de livros, monografias, dissertações e artigos científicos relacionados à temática da educação emocional. Em seguida, foi realizada a revisão sistemática da literatura, com análise crítica dos materiais selecionados para embasar o referencial teórico da pesquisa.

A terceira fase envolveu a aplicação do instrumento de coleta de dados em ambiente acadêmico, nos dias 12 e 13 de setembro de 2024, obtendo um total de 118 participantes, correspondendo a uma amostra superior a 50% do total de discentes regularmente matriculados. Por fim, na quarta etapa, os dados foram processados e analisados em planilha de *Excel*, sendo apresentados na forma de tabelas e gráficos para facilitar a interpretação dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas respostas dos questionários aplicados a 118 discentes do curso de ciências contábeis da UFRA do *Campus* de Capanema/PA, constatou-se que a maioria dos participantes da pesquisa foram mulheres, representando 62%, enquanto os homens representaram 38% dos respondentes.

Quanto ao estado civil, 88% são solteiros (as) e 12% casados/amasiados (as). Em termos de faixa etária dos discentes, verificou-se que 73% têm entre 18 e 25 anos. Além disso, 20% têm idade entre 26 e 35 anos; 5% têm até 18 anos; 2% têm entre 36 e 45 anos e 1% têm entre 46 e 55 anos. De acordo com Altbach (2006), o ensino superior tem sido historicamente associado a uma população jovem, refletindo o ciclo natural de transição da educação básica para níveis acadêmicos mais avançados.

Quanto ao local de residência, notou-se que a maioria dos discentes reside em Capanema (90%), seguido de Bragança (3%), Primavera (3%), Stª Luzia do Pará (1%), Tracuateua (1%), Bonito (1%) e em Santarém-novo (1%) (Ver tabela 1).

Tabela 1. Gênero, Estado civil, faixa etária e local de residência dos discentes.

Gênero	%	Estado Civil	%	Faixa Etária dos Discentes	%	Local de residência	%
Homens	38%	Solteira(o)	88%	Até 18 anos	5%	Capanema	90%
Mulheres	62%	Casada (o)/ Amasiada(o)	12%	Entre 18 a 25 anos	73%	Bragança	3%
				Entre 26 a 35 anos	20%	Primavera	3%
				Entre 36 a 45 anos	2%	Santa Luzia do Pará	1%
				Entre 46 a 55 anos	1%	Tracuateua	1%
						Bonito	1%
						Santarém-novo	1%
Total	100%		100%		100%		100%

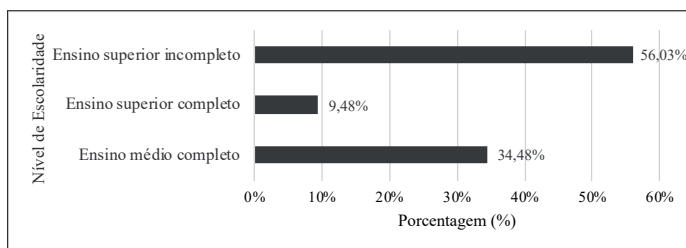
Fonte: Resultados da pesquisa (2024).

Os dados revelaram uma forte concentração de estudantes residentes em Capanema, indicando a centralidade da cidade na formação acadêmica regional. De acordo com Holdsworth (2009), a escolha por estudar em instituições próximas da residência reflete fatores econômicos, sociais e culturais que moldam a trajetória acadêmica dos estudantes.

Com relação ao nível de escolaridade dos discentes, os dados mostraram que 56,03% possuem ensino superior incompleto, 34,48% ensino médio completo e apenas 9,48% já concluíram o ensino superior (Ver gráfico 1). A maioria dos discentes possui o ensino superior incompleto ou o ensino médio completo, revelando desafios no acesso e na permanência no ensino superior, o que evidencia como as desigualdades socioeconômicas influenciam diretamente a trajetória educacional e demandam políticas públicas inclusivas.

Essa realidade aponta para a importância de políticas públicas voltadas à inclusão educacional, como programas de financiamento, bolsas estudantis e suporte acadêmico e psicológico para os discentes. Além disso, iniciativas de ensino flexível, como cursos híbridos ou à distância, podem ser alternativas para facilitar o acesso e a permanência de estudantes que enfrentam obstáculos financeiros ou logísticos.

Gráfico 1. Nível de escolaridade dos discentes de Ciências Contábeis da UFRA/Capanema.



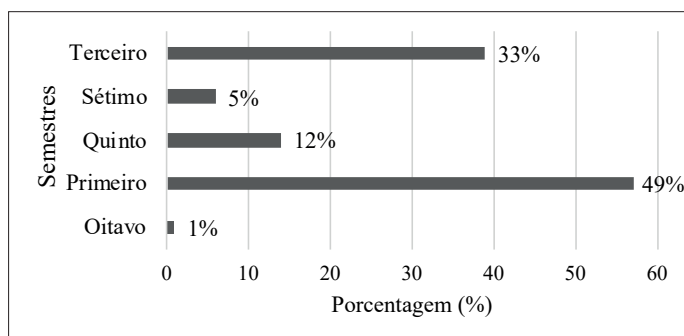
Fonte: Resultados da pesquisa (2024).

Para Neves (2014, p. 282), a origem social e a situação econômica da família do estudante são, sem dúvida, fatores determinantes na trajetória do jovem brasileiro pela educação superior e, por isso devem estar na base das políticas públicas de inclusão dos grupos historicamente excluídos. Para promover a inclusão e reduzir desigualdades, é fundamental criar mecanismos que não apenas ampliem o acesso, mas também apoiem a permanência dos estudantes no ensino superior. Isso inclui iniciativas voltadas para suporte financeiro, mentoria acadêmica e acolhimento psicológico.

A análise dos dados mostrou, ainda, que 82% dos discentes de Ciências Contábeis da UFRA *Campus*/Capanema estão concentrados nos dois primeiros semestres (49% no primeiro e 33% no terceiro semestre), indicando uma boa taxa de ingresso ao curso. No entanto, há uma queda significativa nos semestres mais avançados: 12% no quinto, 5% no sétimo e apenas 1% no oitavo semestre (Ver gráfico 2). Essa redução sugere desafios relacionados à evasão e à conclusão do curso, possivelmente devido a dificuldades acadêmicas, financeiras ou emocionais.

De acordo com Nierotka, Salata e Martins (2023), a evasão de curso ocorre de forma mais acentuada no primeiro ano; notas mais altas durante o curso, apoio social e o ingresso na primeira opção de curso reduzem as chances de evasão; e homens e negros evadem mais frequentemente. Nessa perspectiva, a evasão universitária é um fenômeno multifatorial que envolve aspectos acadêmicos, sociais, econômicos e institucionais, afetando significativamente a eficiência e a eficácia do ensino superior (Tinto, 2012).

Gráfico 2. Semestre atual dos discentes do curso de Ciências Contábeis da UFRA/Capanema.



Fonte: Resultados da pesquisa (2024).

Com relação as atividades desempenhadas pelos discentes, constatou-se que 43% dos alunos estão empregados em regime de tempo integral, 32% não exercem nenhuma atividade remunerada, 13% atuam como estagiários, conciliando trabalho e estudo, 11% trabalham em meio período, possivelmente ajustando suas jornadas para compatibilizar com a carga acadêmica e 2% desempenham atividades remuneradas em formatos diversos não especificados nas categorias anteriores (Ver tabela 2). Os discentes que atuam em tempo integral (43%) enfrentam um grande desafio, pois precisam administrar estresse, pressão e sobrecarga sem comprometer seu desempenho acadêmico. Um desenvolvimento adequado de habilidades como autoconhecimento e autorregulação emocional pode permitir que esses estudantes lidem melhor com essa rotina intensa.

Averiguou-se, ainda, com que frequência os discentes sentem que o cansaço mental afeta o desempenho acadêmico, e os dados mostraram que 36% dos alunos responderam “frequentemente”, 32% responderam “sempre”, 28% responderam “às vezes” e 4% responderam “raramente” (Ver tabela 2). Quando a fadiga mental se torna frequente ou constante, como apontam os dados apresentados, o impacto no desempenho acadêmico pode ser significativo, levando à queda na concentração, produtividade e até mesmo na motivação para aprender.

Segundo Marques (2018), a combinação entre carga de trabalho e estudos pode levar à fadiga. Além disso, o cansaço mental gerado pelo trabalho diário pode impactar negativamente o desempenho acadêmico. Esse cenário confirma

que a sobrecarga entre trabalho e estudo é um fator relevante para a fadiga e, consequentemente, para a queda no rendimento educacional.

Tabela 2. Discentes que desempenham alguma atividade remunerada e a Frequência que o cansaço mental afeta o desempenho acadêmico.

Tipo de atividade	(%)	Frequência de cansaço	(%)
Sim, em tempo integral	43%	Frequentemente	36%
Não	32%	Sempre	32%
Sim, como estagiário (meio período)	13%	Às vezes	28%
Sim, em meio período	11%	Raramente	4%
Outros	2%		
Total	100%	Total	100%

Fonte: Resultados da pesquisa (2024).

Os estudantes também foram questionados sobre quais emoções são mais frequentes em relação à vida acadêmica, e verificou-se que algumas reações emocionais foram mencionadas com maior frequência, como a ansiedade (34,38%), o estresse (25%), o desânimo (22,92%), a insegurança (10,42%) e a irritabilidade (7,29%). Esses fatores podem facilitar o surgimento de patologias psíquicas (Ver tabela 3).

Nesse contexto, é importante frisar que a saúde mental dos discentes está associada à forma como a instituição o recebe ao longo da graduação. Assim, as universidades devem propiciar ao graduando uma jornada acadêmica de rendimentos pessoais e profissionais, visando o bem-estar e a qualidade de vida do aluno (Nunes *et al.*, 2022).

Os dados mostraram também que os fatores que mais contribuem para o estresse na vida acadêmica dos estudantes são a necessidade de conciliar trabalho e estudo (35%), seguido pela pressão por boas notas (25%), além de excesso de carga de trabalho/estudo (16%), responsabilidades familiares (14%) e problemas financeiros (10%) (Ver tabela 3).

Sob a ótica dos autores Sahão e Kienen (2021), os discentes muitas vezes ingressam no ensino superior sentindo-se perdidos, sem saber onde buscar ajuda ou esclarecer dúvidas, além de desconhecerem os serviços de apoio disponíveis na instituição. A disponibilidade dos docentes para esclarecimento de dúvidas e o acolhimento de ideias dos discentes é essencial para facilitar a

adaptação acadêmica, ressaltando a importância da capacitação docente como um fator relevante nesse processo.

Tabela 3. Emoções sentidas com mais frequência e fatores que contribuem para o estresse dos discentes.

Emoções	%	Fatores que contribuem para estresse	%
Ansiedade	34,38%	Conciliação entre trabalho e estudo	35%
Estresse	25,0%	Pressão por boas notas	25%
Desanimo	22,92%	Excesso de carga de trabalho/estudo	16%
Insegurança	10,42%	Responsabilidades familiares	14%
Irritabilidade	7,29%	Problemas financeiros	10%
Total	100%	Total	100%

Fonte: Resultados da pesquisa (2024).

Investigou-se, ainda, se os discentes acreditam que a educação emocional pode ajudar a melhorar seu desempenho acadêmico, e os dados revelaram que 67% creem que “sim” e 33% responderam “talvez” (Ver tabela 4). Acerca da percepção dos discentes sobre a integração de educação emocional no ambiente universitário, o que ajudaria a reduzir o estresse e a melhorar o equilíbrio entre as suas responsabilidades, os resultados mostraram que 71,6% acreditam que “sim” e 28,4% responderam “talvez” (Ver tabela 4).

De acordo com Medeiros e Moura (2020), a educação emocional pode contribuir para o crescimento e desenvolvimento intelectual e emocional na sua integridade pessoal e social do aluno, trazendo-lhes benefícios a curto, médio e longo prazo, resultando em sucesso acadêmico e pessoal, além de um futuro mais promissor em termos de tomadas de decisão e contribuições sociais.

Tabela 4. Importância da educação emocional (EE) no desempenho acadêmico e nível de contribuição da integração de educação emocional no ambiente universitário para redução do estresse.

Respostas EE no desempenho acadêmico	(%)	Respostas sobre a redução do estresse	(%)
Sim	67%	Sim	71,6%
Talvez	33%	Talvez	28,4%
Total	100%	Total	100%

Fonte: Resultados da pesquisa (2024).

Ao serem questionados se a UFRA já disponibilizou alguma palestra, *workshop* ou sessão de orientação baseada no controle das emoções, 48% dos

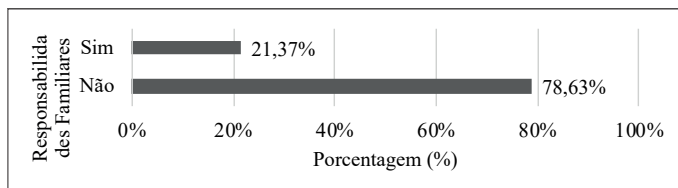
discentes responderam que não sabem, 31% afirmaram que “não”, 12% julgaram que “sim” e 9% responderam “talvez”. Os alunos que participaram comentaram que as palestras, workshops e sessões de orientação foram muito úteis para o enfrentamento de desafios acadêmicos e pessoais.

Diante desse cenário, é imprescindível que a UFRA desenvolva estratégias para tornar essas oportunidades mais visíveis à comunidade acadêmica, como campanhas de divulgação, integração dessas atividades ao currículo ou mesmo a criação de um programa contínuo voltado ao bem-estar emocional dos estudantes.

Com relação à percepção dos discentes quanto às “responsabilidades familiares” os resultados mostraram que 78,63% declararam não ter compromissos dentro do ambiente familiar. Por outro lado, 21,37% declararam ter obrigações familiares, o que representa uma parcela significativamente menor (Ver gráfico 3).

Para os 21,37% dos discentes que declararam ter compromissos familiares, é possível que desafios como conciliação entre estudos, obrigações domésticas e trabalho tenham impacto em seu desempenho acadêmico. Esse grupo tende a necessitar de um maior suporte institucional, como políticas de assistência estudantil, flexibilidade curricular ou programas de apoio psicológico para equilibrar suas responsabilidades. Para Silva Filho *et al.* (2009), os estudantes que têm obrigações familiares e trabalham apresentam maiores chances de exposição aos múltiplos fatores que podem levar ao estresse.

Gráfico 3. Percepção dos discentes de Ciências Contábeis da UFRA/Capanema sobre responsabilidades familiares adicionais.



Fonte: Resultados da pesquisa (2024).

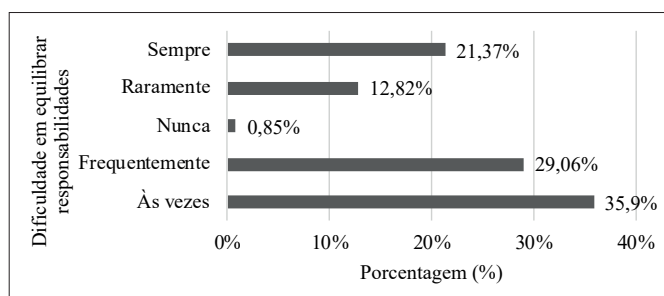
Os resultados mostraram que uma parcela significativa dos discentes enfrenta dificuldades para equilibrar as responsabilidades pessoais, acadêmicas e profissionais. Segundo os resultados obtidos, 21,37% dos discentes julgaram que

“sempre” enfrentam dificuldades, enquanto 29,06% relataram que isso acontece “frequentemente” e 35,9% disseram que passam por essa situação “às vezes”.

Em contrapartida, uma minoria dos discentes indicou que essa realidade é menos frequente em suas rotinas. Assim, 12,82% dos alunos disseram enfrentar essa dificuldade apenas “raramente”, e somente 0,85% afirmaram “nunca” ter problema para conciliar as atividades diárias da vida pessoal, acadêmica e profissional (Ver gráfico 4).

Portanto, a maioria dos discentes enfrenta dificuldades frequentes para equilibrar suas responsabilidades, refletindo os impactos do acúmulo de funções no cotidiano universitário e apontando que a sobrecarga compromete o bem-estar acadêmico e se configura como uma fonte relevante de *estresse*. O acúmulo de funções entre trabalho, estudo e vida pessoal compromete o bem-estar acadêmico, sendo um fator significativo de *estresse* entre universitários (Silva *et al.*, 2020).

Gráfico 4. Nível de dificuldades enfrentadas pelos discentes em equilibrar responsabilidades acadêmicas, profissionais e pessoais.



Fonte: Resultados da pesquisa (2024).

Esses resultados indicam que equilibrar responsabilidades é um desafio significativo para a maioria dos discentes, possivelmente devido à sobrecarga de tarefas, dificuldades de gestão de tempo ou falta de apoio. A minoria que “nunca” enfrenta dificuldades pode ter habilidades de organização excepcionais ou uma rotina mais flexível.

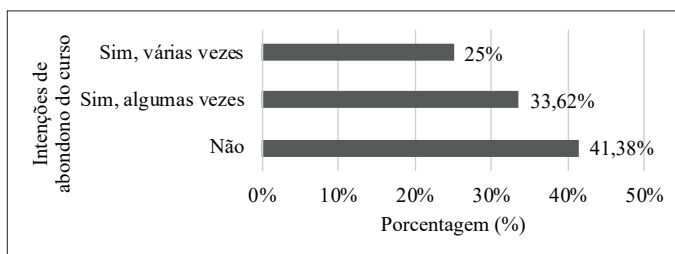
Para Robotham e Julian (2006, p. 107), a incapacidade de gerenciar múltiplas demandas acadêmicas e pessoais é uma das principais fontes de *estresse* e comprometimento do bem-estar estudantil. Esses dados sugerem a necessidade

de estratégias para apoiar os alunos, como programas de gerenciamento de tempo e apoio psicológico, a fim de reduzir a sobrecarga e melhorar o bem-estar.

No que se refere à intenção de abandonar o curso de Ciências Contábeis devido a desafios emocionais enfrentados, 41,38% dos discentes responderam que “não”, indicando que não tiveram intenção de abandonar o curso devido a desafios emocionais. Entretanto, uma parcela significativa afirmou já ter considerado essa possibilidade.

Assim, 33,62% relataram que pensaram nisso “algumas vezes” e 25% disseram que consideraram “várias vezes”. Somadas, as categorias que indicaram intenção de abandono corresponderam a 58,62% da amostra total, superando a proporção dos que nunca tiveram essa intenção (Ver gráfico 5). Assim, a decisão de permanecer ou abandonar a universidade é amplamente influenciada pela integração acadêmica e social do estudante, evidenciando a importância de ambientes institucionais acolhedores e inclusivos (Tinto, 2012). A metade dos discentes já considerou abandonar o curso, o que revelou uma fragilidade preocupante na permanência estudantil.

Gráfico 5. Percepção dos discentes do curso de Ciências Contábeis da UFRA/Capanema sobre a intenção de abandonar o curso devido à desafios emocionais enfrentados.



Fonte: Resultados da pesquisa (2024).

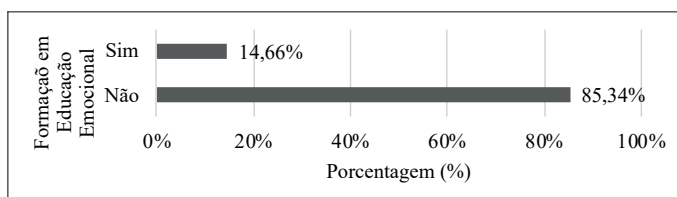
Esses resultados evidenciam que desafios emocionais têm um impacto expressivo na permanência acadêmica. Embora a maioria não tenha considerado abandonar o curso, a porcentagem elevada de estudantes que já refletiram sobre essa possibilidade, aproximadamente 60%, reforça a relevância de fatores emocionais no contexto educacional.

Os resultados revelaram, ainda, uma significativa disparidade na formação dos discentes em educação emocional, com uma maioria (85,34%) não possuindo qualquer preparo formal na área. Apenas uma pequena parcela

dos participantes, 14,66%, relatou possuir formação em educação emocional (Ver gráfico 6).

Esses resultados destacam uma lacuna importante na capacitação em educação emocional, uma habilidade cada vez mais reconhecida como essencial para o bem-estar e a eficácia em diversas áreas, como educação, saúde e liderança organizacional. A baixa porcentagem de formação formal pode ser reflexo de uma limitação na oferta de programas educativos voltados para a educação emocional ou na valorização dessa competência em contextos acadêmicos e profissionais. Nesse viés, Heckman e Kautz (2012) destacam que em um mercado cada vez mais complexo, habilidades como resiliência, autocontrole e empatia são tão valorizadas quanto o conhecimento técnico.

Gráfico 6. Formação ou treinamento em educação emocional.



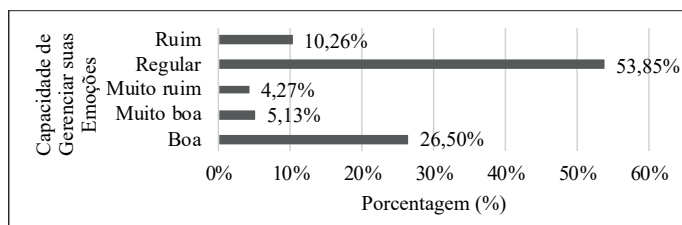
Fonte: Resultados da pesquisa (2024).

Além disso, os resultados sugerem a necessidade de iniciativas que promovam a inserção da educação emocional nos currículos escolares e nos treinamentos corporativos. A inclusão de disciplinas ou *workshops* voltados para o desenvolvimento de competências socioemocionais pode contribuir significativamente para a promoção do equilíbrio emocional, das relações interpessoais saudáveis e da saúde mental.

Os resultados mostraram também que a maioria dos respondentes avalia sua capacidade de gerenciamento emocional como "regular" (53,85%), seguida por "boa" (26,5%). E uma parcela menor dos discentes considera essa habilidade como "ruim" (10,26%), "muito ruim" (4,27%) ou "muito boa" (5,13%) (Ver gráfico 7).

Para Brackett, Rivers e Salovey (2011, p. 88), "estudantes que desenvolvem maior inteligência emocional tendem a apresentar níveis superiores de bem-estar psicológico, desempenho acadêmico e habilidades de enfrentamento a desafios educacionais e pessoais".

Gráfico 7. Capacidade dos discentes de gerenciar suas emoções em situações de estresse acadêmico.



Fonte: Resultados da pesquisa (2024).

Os resultados evidenciam que, embora uma parte significativa dos discentes (26,50%) julgue sua capacidade de gerenciar emoções como positiva ("boa"), a maioria (53,85%) avalia essa habilidade apenas como "regular". Isso sugere que, embora o grupo esteja consciente da importância do gerenciamento emocional, ainda há espaço para aprimoramento no desenvolvimento de competências socioemocionais.

As categorias "muito ruim" e "ruim", que somaram 14,53%, indicaram que uma parcela menor dos respondentes enfrenta dificuldades significativas nessa área, possivelmente relacionadas a desafios como *estresse*, ansiedade ou falta de ferramentas para lidar com suas emoções. Por outro lado, apenas 5,13% consideraram sua capacidade como "muito boa", apontando que altos níveis de autogerenciamento emocional ainda são uma exceção.

É importante frisar que programas de desenvolvimento de educação emocional promovem maior resiliência acadêmica, aumentando a capacidade dos estudantes de enfrentar adversidades e manter o desempenho (Mayer; Salovey; Caruso, 2004).

Esses achados reforçam a necessidade de intervenções educativas e práticas de desenvolvimento pessoal, como programas de educação emocional, técnicas de *mindfulness*² e suporte psicológico. Promover essas iniciativas pode ajudar a elevar o número de pessoas com habilidades emocionais mais robustas, impactando positivamente o bem-estar individual e coletivo.

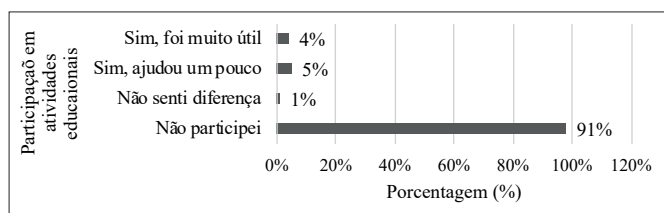
2 *Mindfulness* é uma prática de atenção plena que envolve focar de maneira consciente no momento presente, sem julgamentos.

Quanto ao interesse por participar de programas ou atividades voltadas à educação emocional dentro da universidade, os dados mostram que 50% dos discentes têm interesse em participar, enquanto 44,74% mostraram-se indecisos, respondendo “talvez”. E apenas 5,26% não demonstraram interesse.

Esse resultado sugere um bom nível de interesse dos discentes em relação a capacitação na área de educação emocional, com potencial para aumentar a participação, especialmente se a universidade oferecer mais informações e estratégias de engajamento. Para Zins e Elias (2007, p. 240) a motivação dos estudantes para participar de programas de educação emocional aumenta quando os mesmos percebem clara relação entre essas habilidades e seu futuro acadêmico e profissional.

Apesar dos discentes se mostrarem interessados na formação na área de educação emocional, a análise dos resultados revelou, que o nível de participação dos mesmos em atividades de educação emocional promovidas pela UFRA mostrou-se extremamente baixa. Dos discentes que participaram destas atividades, 4% a consideraram “muito úteis”, enquanto 5% relataram que “ajudaram um pouco” e 1% afirmaram “não sentir diferença”. No entanto, a maioria expressiva (91%) declarou não ter participado de nenhuma dessas atividades (Ver gráfico 8).

Gráfico 8. Nível de participação dos discentes em atividades de educação emocional promovidas pela UFRA.



Fonte: Resultados da pesquisa (2024).

Esses resultados indicam a necessidade de maior divulgação e acessibilidade a tais iniciativas, considerando que, embora pouco abrangentes, as mesmas demonstraram algum impacto positivo entre os participantes. De acordo Heckman e Kautz (2012), as competências socioemocionais são tão importantes quanto as habilidades cognitivas para o sucesso na universidade, no trabalho e na vida.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o impacto da educação emocional no desempenho acadêmico de discentes do curso de Ciências Contábeis da UFRA, *Campus/Capanema*, considerando os desafios emocionais que os alunos enfrentam e se as práticas de educação emocional aplicadas no ambiente universitário são eficazes.

A partir disso, percebeu-se que a ansiedade, o *estresse* e a desmotivação prejudicam fortemente o desempenho acadêmico, e que ações favoráveis ao equilíbrio emocional devem ser fomentadas na universidade. Atestou-se que os discentes reconhecem que a educação emocional é importante para o aumento de sua capacidade de gestão do *estresse* e pressão acadêmica.

Portanto, recomenda-se que a UFRA/Capanema expanda a atuação no campo da educação emocional, garantindo não só palestras de conscientização ao corpo discente e docente, mas também promovendo capacitações aos professores e suporte psicológico ao corpo estudantil. Pois, a educação emocional não só beneficia o bem-estar e vida acadêmica, como também é essencial para a formação do aluno, no sentido de capacitá-lo para a resiliência em seu campo pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, Philip. The dilemmas of ranking. **International higher education**, n. 42, 2006.

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção psicopedagógica**, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

BAPTISTA, Ana Isabel Antunes Monteiro. **Stress e burnout em professores de alunos com Necessidades Educativas Especiais**. 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa (Portugal).

BRACKETT, Marc A.; RIVERS, Susan E.; SALOVEY, Peter. Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. **Social and personality psychology compass**, v. 5, n. 1, p. 88-103, 2011.

BARROS, Rebeca Neri de. **Saúde Mental de Estudantes Universitários: o que está acontecendo nas universidades?** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Salvador-BA. 2021.

CASTRO, Vinícius Rennó. Reflexões sobre a saúde mental do estudante universitário: estudo empírico com estudantes de uma instituição pública de ensino superior. **Revista gestão em foco**, v. 9, n. 1, p. 380-401, 2017.

CARDEIRA, Ana Rita. **Educação emocional em contexto escolar**. Portal dos Psicólogos, 2012. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0296.pdf>. Acesso em: 8 maio. 2025.

CORRÊA, Leilane Rodrigues *et al.* **Análise do perfil socioeconômico dos discentes dos cursos de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)**, Campus Capanema: 2014 a 2018. Educação: entre teoria e prática Volume II, p. 18. 2024.

DA SILVA, Daniel Marques; DUARTE, João Carvalho. Sucesso escolar e inteligência emocional. **Millenium**, n. 42, p. 67-84, 2012.

DA SILVA, Marcio Moreira. Educação Emocional, Nova Maneira de Ensinar e de Aprender. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 11, n. 36, p. 200-208, 2017.

DA SILVA, Mariana Marques; DA SILVA BARROS, Lucian. A contribuição da escola para a promoção da saúde mental de adolescentes no combate a depressão e ao suicídio. **Brazilian journal of development**, v. 7, n. 3, p. 21078-21095, 2021.

DANTAS, Stephanny Angel de Souza Medeiros. **Educação emocional como ferramenta para inclusão de estudantes com deficiência na escola regular**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/29234>. Acesso em 05 nov. 2024.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda AP. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Editora Vozes Limitada, 2017.

DE OLIVEIRA, Clarissa Tochetto; DIAS, Ana Cristina Garcia. Dificuldades na trajetória universitária e rede de apoio de calouros e formandos. **Psico**, v. 45, n. 2, p. 187-197, 2014.

DO PARÁ, PARÁ. Governo do Estado. Secretaria de Estado de Educação. **Conselho Estadual de Educação. Nota Técnica Conjunta CEE/PA-SEDUC**, n. 01, 2020.

DO VAL, Carlos Felipe Batalha; DE OLIVEIRA FRAGA, Alex Andrei; SILVEIRA, Bárbara Batista. Impacto do isolamento social durante a pandemia de COVID-19 na saúde mental da população: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Mosaico**, v. 12, n. 3, p. 30-40, 2021.

DOS SANTOS, Maristela Volpe *et al.* Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 4-10, 2018.

DURLAK, Joseph A. *et al.* The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. **Child development**, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.

DUCKWORTH, Angela L.; SELIGMAN, Martin EP. Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. **Psychological science**, v. 16, n. 12, p. 939-944, 2005.

ENSSLIN, Leonardo; VIANNA, William Barbosa. O design na pesquisa quali-quantitativa em engenharia de produção—questões epistemológicas. **Revista Produção Online**, v. 8, n. 1, 2008.

FARO, André *et al.* COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. **Estudos de psicologia (Campinas)**, v. 37, p. e200074, 2020.

FREDRICKSON, Barbara L. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. **American psychologist**, v. 56, n. 3, p. 218, 2001.

FRANÇA, Mateus Elias Fontenele *et al.* Burnout e o impacto da exaustão emocional no desempenho acadêmico e profissional. **Revista Brasileira Medicina de Excelência**, v. 2, n. 4, p. 631-641, 2024.

GAMEIRO, Nathália. Depressão, ansiedade e estresse aumentam durante a pandemia. Fio cruz Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/depressao-ansiedade-e-estresse-aumentam-durante-a-pandemia/>. Acesso em 18 nov. 2024.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GOLEMAN, Daniel. Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GOLEMAN, Daniel. **O cérebro e a inteligência emocional: novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GOLEMANN, Daniel. **Inteligência emocional: teoria revolucionária**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1995.

GUNTHER, Hartmut; JÚNIOR, Jair Lopes. Perguntas Abertas Versus Perguntas Fechadas:: Uma Comparação Empírica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 6, n. 2, p. 203-213, 1990.

HECKMAN, James J.; KAUTZ, Tim. Hard evidence on soft skills. **Labour economics**, v. 19, n. 4, p. 451-464, 2012.

HOLDSWORTH, C. Going away to uni: Mobility, modernity, and independence of English higher education students. **Environment and Planning A**, v. 41, n. 8, p. 1849-1864, 2009. DOI: 10.1068/a41177.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e estatística- Área Territorial <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/braganca.html>. Acesso em 18 nov. 2024.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- População residente <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/braganca.html>. Acesso em 18 nov. 2024.

LIZOTE, Suzete Antonieta; CALLEGARI, Patricia Tais; DA SILVA, Adroaldo Dias. Dimensões da inteligência emocional em estudantes universitários. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, p. 01-23, 2024.

MARQUES, Matheus Moreira. **Aspectos ergonômicos e psicossociais da dupla jornada de estudantes trabalhadores**. 2018. 52 f. Monografia (Graduação em Engenharia de Produção) – Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas, Universidade Federal de Ouro Preto, João Monlevade, 2018.

MAYER, John D.; CARUSO, David R.; SALOVEY, Peter. The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. **Emotion review**, v. 8, n. 4, p. 290-300, 2016.

MAYER, John D.; DIPAOLO, Maria; SALOVEY, Peter. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. **Journal of personality assessment**, v. 54, n. 3-4, p. 772-781, 1990.

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter; CARUSO, David R. TARGET ARTICLES:" emotional intelligence: Theory, findings, and Implications" **Psychological inquiry**, v. 15, n. 3, p. 197-215, 2004.

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter. **What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators**. New York: Basic Book. PP, p. 3-31, 1997.

MEDEIROS, K. Ádria S. de; MOURA, K. K. C. de F. Contribuições da educação emocional para o desenvolvimento do estudante/ Contributions from emotional education to student development. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 6, p. 34842–34849, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n6-140.

MIRANDA, Fabiana Darc *et al.* Contribuições da psicologia escolar para a saúde mental de estudantes universitários: um estudo após a pandemia da Covid-19. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 4, p. e3536-e3536, 2024.

MÜLLER, Mônica Rocha; GUIMARÃES, Suely Sales. Impacto dos transtornos do sono sobre o funcionamento diário e a qualidade de vida. **Estudos de psicologia (Campinas)**, v. 24, p. 519-528, 2007.

NEVES, Clarice. Políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro: um estudo sobre o perfil socioeconômico de estudantes nos anos 2010 a 2012. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 281-298, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/L7tgFfK3Z4LQMK4ck6wHXGP/>. Acesso em: 28 abr. 2025

NIEROTKA, Rosileia Lucia; SALATA, Andre; MARTINS, Melina Klitzke. Fatores associados à evasão no ensino superior: um estudo longitudinal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, e09961, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/N3pg4VhpcJ9q66cYXZbcCSL/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

NUNES, Luana Ferreira de Oliveira Marques *et al.* Os impactos da trajetória acadêmica na saúde mental dos graduandos. *Revista Pró-UniverSUS*, v. 13, n. 1, p. 118-123, 2022.

PELLISSON, Sofia; BORUCHOVITCH, Evelyn. Estratégias de regulação emocional de estudantes universitários: uma revisão sistemática da literatura. **Educação & Formação**, v. 7, 2022.

ROBOTHAM, David; JULIAN, Claire. Stress and the higher education student: A critical review of the literature. **Journal of further and higher education**, v. 30, n. 02, p. 107-117, 2006.

RÊGO, C. C. DE A. B.; ROCHA, N. M. F. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 17, n. 62, p. 135–152, jan. 2009.

RÊGO, Claudia Carla de Azevedo Brunelli; ROCHA, Nívea Maria Fraga. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 17, n. 62, p. 135-152, 2009.

SAGITÁRIO, Matheus Firmino; COELHO, Patrícia Margarida Farias. A inteligência emocional nas práticas educativas: uma abordagem sobre educação emocional e sua contribuição para o desenvolvimento integral do aluno. **Cadernos de Educação**, v. 20, n. 40, p. 1-21, 2021.

SAHÃO, Fernanda Torres; KIENEN, Nádia. Adaptação e saúde mental do estudante universitário: revisão sistemática da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, p. e224238, 2021.

SENGER, Amalia; DALLAGO, Cleonilda Sabaini Thomazini. Trajetória acadêmica interrompida: um estudo da evasão e suas causas. **Serviço Social em Revista**, v. 23, n. 2, p. 550-569, 2020.

SILVA, Ana Carolina da; COSTA, Lucas Henrique; OLIVEIRA, Mariana Souza de. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 37, e200067, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/k9KTBz398jqfvDLby3QjTHJ>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SILVA FILHO, B. F. da *et al.* Fatores associados ao estresse em universitários. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e480997129, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.7129.

SILVA, A. B. Implicações de um Programa de Educação Emocional na Saúde, Bem-Estar e no Desenvolvimento de Competências Socioemocionais de Estudantes. **XLVI Encontro da ANPAD-EnANPAD**, 2022.

SILVA FILHO, Benedito Fernandes *et al.* Fatores associados ao estresse em universitários. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e480997129-e480997129, 2020.

SOUZA, J. C. *et al.* A influência das emoções no aprendizado de escolares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 258, p. 382–403, maio 2020.

TINTO, Vincent. **Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition**. 2. ed. University of Chicago Press, 1993.

TINTO, Vincent. **Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition**. University of Chicago press, 2012.

TOMÁS, Rita Antunes; FERREIRA, Joaquim Armando; ARAÚJO, Alexandra M.; ALMEIDA, Leandro S. Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: o contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 48, n. 2, p. 87–107, 2014. DOI: https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_5.

UFRA. Universidade Federal Rural da Amazônia. **Projeto pedagógico de curso (PPC)**. 2012. https://capanema.ufra.edu.br/contabeis/images/PDFS/PPC_CONT%C3%81BEIS_2014_APROVADO.pdf. Acesso em: 28 abr. 2025.

VAZ, Adriane Vidal. Competências socioemocionais na educação especial: promovendo a educação emocional. **Ensino em Perspectivas**, v. 5, n. 1, p. 1-24, 2024.

VEIGA-BRANCO, Augusta. **Competência emocional**. Quarteto, 2004.

WOYCIEKOSKI, Carla; HUTZ, Claudio Simon. Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 22, p. 1-11, 2009.

ZINS, Joseph E.; ELIAS, Maurice J. **Social and emotional learning: Promoting the development of all students**. Journal of Educational and Psychological Consultation, 2007.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Flávio Aparecido de Almeida

Graduado em Psicologia (UNIFAMINAS), História (UEMG), Pedagogia (FINOM), Educação Especial (UNIFAVENI), Sociologia (UNIFAVENI), Filosofia (FAERP -UNIETEP) e Ciências da Religião (UNICV). Especialista em: Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão (UCAM), Psicopedagogia Clínica e Institucional (UCAM), Gestão em Saúde Mental (UCAM), Ensino Religioso (FINOM), Gestão de Processos Educativos: Supervisão e Inspeção Escolar (UEMG), Psicologia Social (INTERVALE), Psicologia Comportamental e Cognitiva (FAVENI), Psicologia Escolar e Educacional (FAVENI), Psicologia Existencial Humanista e Fenomenológica (FANENI), AEE - Atendimento Educacional Especializado (IBRA), Ética, Filosofia e Sociologia (IBRA), ABA - Análise do Comportamento Aplicada (IBRA), Autismo (FCE), Psicologia Clínica (IBRA), Neuropsicologia (UCAM), História do Brasil (UCAM), Psicomotricidade Aplicada à Educação Especial (IBRA), Ética e Filosofia Política (INTERVALE), Docência do Ensino Superior (UCAM), Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção) (FAVENI), Antropologia (FAVENI) e Neuropsicopedagogia (UCAM). Mestre em Ciências das Religiões (UNIDA) e Doutor em Ciências da Educação (UML). Como psicólogo clínico atua com terapias focadas em crianças autistas, com Deficiência Intelectual, Transtornos de Aprendizagens e Psicoterapia com adultos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8916022554187684>

Walmir Fernandes Pereira

Doutor em Ciências da Educação pela Faculté Libre des Sciences de L'Homme et de L'Environnement de Paris, França (2024). Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Miami University of Science and Technology (MUST UNIVERSITY - Estados Unidos), com título reconhecido no Brasil. Professor universitário (Graduação e Pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu) e da educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio). Gestor Escolar na rede pública Estadual do Rio de Janeiro. Tem formação como: Pedagogo, Psicopedagogo, Neuropsicopedagogo e Musicoterapeuta. Especializações (Lato Sensu) nas áreas da Educação, Línguas Estrangeiras Modernas e Tradução, Saúde e Gestão. Possui graduação em Letras, em Pedagogia, em Artes Visuais, em Educação Especial, em História e também em Filosofia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8916022554187684>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Andragogia: 79

Aprendizagem de Biologia: 67, 75

Atividades de Extensão: 49, 50, 52, 53, 55, 56, 58, 60, 62, 66, 68, 69, 77

C

Ciências da Saúde: 9, 11, 12, 14, 17, 28

Competências: 20, 21, 22, 26, 28, 61, 69, 93, 95, 98, 102, 103, 104, 107, 119, 120, 121, 123, 126

Competências Emocionais: 102, 103, 104, 107

Curricularização da Extensão: 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65

Curso de Graduação em Enfermagem: 50, 51, 64

D

Desempenho Acadêmico: 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 113, 114, 115, 116, 119, 122, 124

E

Educação: 12, 14, 15, 17, 18, 20, 22, 27, 28, 34, 35, 36, 37, 38, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 58, 59, 61, 62, 64, 66, 67, 68, 70, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 96, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 110, 112, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126

Ensino Superior: 14, 17, 22, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 54, 58, 61, 62, 63, 79, 81, 87, 98, 99, 109, 110, 111, 112, 114, 123, 125

Ensino Superior Público: 30, 36, 41, 48

Escolha da Profissão: 9, 11, 18

Estereotipagem de Gênero: 9, 11

Estratégias: 9, 20, 21, 25, 26, 35, 50, 51, 53, 57, 59, 81, 92, 99, 116, 118, 121, 125

Extensão: 30, 32, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 76, 77, 79, 80, 90, 91, 94, 98, 108

Extensão: 30, 32, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 76, 77, 79, 80, 90, 91, 94, 98, 108

F

Financiamento: 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 111

Formação: 8, 10, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 30, 34, 44, 46, 51, 52, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 69, 81, 96, 104, 106, 108, 111, 118, 119, 121, 122, 125

H

Habilidades Humanas: 102, 105

I

Inovação: 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 36, 42, 43, 46, 47, 59, 92

M

Metodologias Ativas: 20, 26, 28, 79, 93, 94, 95, 98

Moçambique: 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 42, 48

P

Panc: 67, 71, 77

Q

Qualidade: 14, 18, 23, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 58, 59, 67, 70, 72, 75, 92, 93, 114, 125

S

Saúde Mental: 14, 102, 103, 105, 106, 107, 114, 119, 122, 123, 125



científica digital



VENDA PROIBIDA - ACESSO LIVRE - OPEN ACCESS

