



#08

unifev docente

Nadd - Núcleo de Apoio e
Desenvolvimento Docente

Nadd.edu

**Periódico Formativo do Núcleo de
Apoio e Desenvolvimento Docente**

Publicação on-line bimestral
Nº 8 - Ano 3 / Fev. 2026

PALAVRA DO PROFESSOR

Em um cenário de avanço científico, tecnológico e inovador sem precedentes, a educação permanente tornou-se um pilar inquestionável da docência. A pandemia de COVID-19 acelerou a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino, tornando-as indispensáveis em todos os níveis, da graduação à educação continuada.

As TICs não são apenas ferramentas; elas transformam profundamente a didática. Vemos isso na educação médica, onde simulações virtuais, realidade aumentada e inteligência artificial otimizam a aprendizagem e o engajamento dos alunos, aprimorando suas habilidades práticas. A adoção de apps, navegadores e plataformas de simulação estão consolidados, mas para que nós, professores, possamos utilizá-las plenamente em nossa prática, é preciso ir além.

Para que a incorporação de novas tecnologias seja uma realidade acessível e eficaz, precisamos superar desafios como os custos de implementação, a necessidade de treinamento técnico contínuo, a segurança de dados e a adaptação curricular. Nesse contexto, a educação permanente na docência torna-se indispensável, capacitando-nos a formar profissionais preparados para o futuro e garantir um processo de ensino-aprendizagem ativo e vibrante, adaptado às novas realidades.

Ma. Marlene Moraes Rosa Chinelato

A CIÊNCIA DIZ

RELAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SUPORTE SOCIAL E HABILIDADES SOCIAIS

Ma. Giovana Regina da Silva Cristante



REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

ISSN: 1138-1663; eISSN: 2386-7418

2019, Vol. 6, No. 1, 1-14.

DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.1.4596>



UDC / UMinho

Relação professor-estudante na educação superior:
suporte social e habilidades sociais

Teacher-student relationship in higher education:
social support and social skills

Joene Vieira-Santos *, Almir Del Prette **, Zilda A. P. Del Prette **, Leandro S. Almeida ***
Centro Universitário Adventista de São Paulo, **Universidade Federal de São Carlos,
***Universidade do Minho

O suporte social (SS) na educação superior envolve a existência de pessoas confiáveis que demonstram cuidado, valorização e fortalecem o senso de pertencimento do estudante à comunidade acadêmica. Esse suporte está ligado à qualidade das interações professor-aluno, sendo mediado pelas habilidades sociais educativas (HSE), que são repertórios comportamentais utilizados pelo docente para favorecer a aprendizagem e o bem estar discente. São exemplos de HSEs: demonstrar escuta ativa; oferecer feedback; incentivar a participação; estabelecer regras de convivência; expressar empatia; mediar conflitos, entre outros; O estudo analisou a percepção de 1.406 universitários brasileiros sobre o suporte social (SS) oferecido por seus professores, fundamentado nas habilidades sociais (HS) de empatia, solidariedade e fazer amizades. Os autores investigaram como variáveis institucionais e o papel docente impactam esse suporte. Os resultados demonstram que os professores são percebidos como provedores de suporte social. No entanto, estudantes de instituições particulares relataram receber mais suporte do que os de instituições públicas. Essa disparidade é atribuída à sobrecarga de funções (pesquisa, gestão e extensão) e à pressão por produtividade acadêmica nas universidades públicas, o que limi-

ta o tempo dos docentes para o acolhimento interpessoal. Além disso, professores que atuam como supervisores de estágio ou pesquisa oferecem significativamente mais suporte do que aqueles que ministram apenas aulas teóricas. A proximidade física e a menor proporção de alunos na supervisão facilitam a identificação de demandas individuais. Quanto ao gênero, os professores homens foram vistos como mais descontraídos, enquanto professoras conversam mais sobre os planos futuros dos alunos. O estudo conclui que o suporte social é vital para a adaptação e permanência do estudante na universidade. Destaca a importância de as instituições investirem no desenvolvimento de habilidades sociais educativas nos docentes, por exemplo, através de formação continuada e espaços para reflexão da prática docente, para promover o sucesso acadêmico.

Referência

VIEIRA-SANTOS, J.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P.; ALMEIDA, L. S. Relação professor-estudante na educação superior: suporte social e habilidades sociais. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 6, n. 1, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695279146001>. Acesso em: 9 fev. 2026.

CONSTRUINDO COMPETÊNCIAS

A TEORIA DA VARIAÇÃO EM FERENCÉ MARTON: COMPREENDER A APRENDIZAGEM COMO DISCERNIMENTO

Dr. Anderson Bençal Indalécio

A Teoria da Variação, desenvolvida por Ferencé Marton, constitui uma importante contribuição para a compreensão contemporânea dos processos de aprendizagem. Essa teoria parte do princípio de que aprender não significa apenas acumular informações, mas desenvolver a capacidade de discernir aspectos relevantes de um fenômeno. A aprendizagem ocorre quando o indivíduo passa a perceber diferenças, relações e estruturas que antes não eram evidentes.

Segundo Marton, todo objeto de conhecimento possui múltiplas dimensões e características. No entanto, o estudante não consegue apreender todas essas dimensões simultaneamente. O processo de aprendizagem envolve a ampliação progressiva da consciência sobre esses aspectos, permitindo uma compreensão mais profunda e estruturada. Nesse sentido, aprender implica perceber algo de uma maneira nova ou mais complexa do que anteriormente.

Um conceito central da teoria é o de “variação”. Para que o estudante compreenda um determinado aspecto, é necessário que ele experimente variações desse elemento em diferentes contextos. Ao comparar situações, identificar semelhanças e diferenças, o estudante desenvolve a capacidade de discernimento. Esse processo possibilita a construção de significados mais estáveis e transferíveis para novas situações.

A Teoria da Variação também destaca que a aprendizagem possui um caráter qualitativo. Não se trata apenas de saber mais, mas de saber de forma diferente. Dois estudantes podem possuir acesso à mesma informação, mas diferirem na maneira como a compreendem. A diferença está na forma como organizam, relacionam e interpretam o conhecimento. A aprendizagem, portanto, envolve uma transformação na maneira de perceber o mundo.

Essa perspectiva contribui para uma compreensão mais profunda do ensino, ao reconhecer que o desenvolvimento do conhecimento depende da forma como o estudante entra em contato com o objeto de aprendizagem. O papel do ensino consiste em favorecer experiências que ampliem as possibilidades de discernimento, permitindo ao estudante perceber aspectos críticos e estabelecer relações significativas.

A Teoria da Variação oferece, assim, uma base sólida para compreender a aprendizagem como um processo de construção progressiva de significados. Ao enfatizar o discernimento, a relação e a ampliação da consciência, essa teoria contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender de maneira mais profunda e reflexiva os fenômenos com os quais interagem.

Referência

MARTON, Ferencé. **Necessary conditions of learning**. London: Routledge, 2015.

EDUCAÇÃO & SAÚDE

A RELEVÂNCIA DOS CONTEÚDOS TRANSVERSAIS NA CONSTRUÇÃO DO PERFIL DO EGRESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM SAÚDE

Dr. Wagner Moneda Telini

Os Conteúdos Transversais contemplam temas de relevância social, ética e técnica que atravessam a base especializada da matriz curricular de um curso de graduação, integrando saberes, sem se limitar a uma única área de conhecimento. Essenciais à formação de profissionais de saúde com perfil humanista e habilidade de relacionamento interprofissional, os Conteúdos Transversais devem integrar a matriz curricular de todo curso da Área da Saúde e não devem ser oferecidos a partir de disciplinas isoladas. Na Medicina, por exemplo, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2025 tratam os Conteúdos Transversais como elementos integradores que devem perpassar toda a formação médica, desde o ensino teórico até a prática clínica (1).

Na Educação Superior, o ensino de Conteúdos Transversais é obrigatório desde a Lei nº 13.005, de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 e estabelece diretrizes para a valorização de profissionais e melhoria da qualidade da educação. No contexto da saúde, o PNE reforça a importância dos Conteúdos Transversais, especialmente, a Educação em Direitos Humanos, a Diversidade Étnico-racial e a Educação Ambiental.

Ao longo de uma década, outros Conteúdos Transversais ganharam relevância no currículo dos cursos da saúde, especialmente os temas relacionados à Bioética, à Segurança do Paciente, aos Cuidados Paliativos e, mais recentemente, até as Novas Tecnologias de Informação aliadas ao diagnóstico e cuidado em saúde, incluindo a Inteligência Artificial.

Entretanto, ao contrário da Educação Fundamental, em que o ensino dos Conteúdos Transversais foram sistematizados em Matriz de Competências Gerais, pela Base Nacional Curricular Comum, a Educação Superior carece de revisão de ferramentas orientadoras capazes de reunir toda a experiência exitosa conquistada, no ensino de Conteúdos Transversais e aprimoramento do Perfil do Egresso, na última década, desde o seu primeiro marco regulamentador.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câ-

mara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3, de 30 de Setembro de 2025. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Medicina e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2025.

SILVA, Patricia Natália Barbosa da; CRUZ, Ana Vitoria Goncalves De Oliveira; MARCOLINO, Giovana da Silva Rodrigues; LOPES, Isaias; LEMOS, Laís Leite; PENA, José Luís da Cunha; MENEZES, Rubens Alex de Oliveira. Temas transversais nos planos de cursos de saúde em universidades da Região Norte do Brasil. **Revista Acervo Educacional**, v. 7, p. e16972, 2025.

PRÁTICA DOCENTE

QUANDO A AULA FUNCIONA

Me. Camilo Augusto Giamatei Esteluti

Todo professor reconhece o momento em que uma aula “funciona”. Não se trata, necessariamente, de uma aula perfeita, inovadora ou tecnicamente irrepreensível. Muitas vezes, ela funciona porque algo se estabelece entre professor, estudantes e conhecimento: há escuta, atenção compartilhada e disposição para o pensamento. É uma experiência que não se mede apenas por resultados imediatos, mas pela qualidade do encontro pedagógico que se produz naquele espaço e tempo.

Quando a aula funciona, o professor está presente, não apenas fisicamente, mas intelectual e eticamente. Ele observa a turma, percebe os (não) silêncios, ajusta o ritmo, reformula explicações e acolhe perguntas inesperadas. O planejamento segue sendo fundamental, porém não como um roteiro inflexível, e sim como um suporte que permite decisões pedagógicas situadas. Nesses momentos, o ensino deixa de ser simples exposição de conteúdos e se configura como mediação viva do conhecimento.

Os estudantes, por sua vez, participam de modos diversos. Nem sempre falam ou interagem da forma idealizada, mas demonstram envolvimento por meio da atenção, das anotações, do olhar que acompanha e da permanência no diálogo proposto. A aula funciona quando há espaço para essas múltiplas formas de presença, sem exigir performances constantes ou engajamentos artificiais.

Tardif (2002) destaca que o trabalho docente se apoia fortemente nos saberes da experiência, construídos no cotidiano da sala de aula e nas interações com os alunos. São esses saberes que permitem ao professor reconhecer quando insistir, quando reformular e quando simplesmente escutar. Complementarmente, Nóvoa (2017) enfatiza que a docência é uma prática relacional, sustentada pela presença, pela responsabilidade e pelo compromisso com o outro.

Em tempos marcados por aceleração, cobranças e excesso de demandas, reconhecer quando a aula funciona é também reafirmar o sentido da profissão docente. Não como espetáculo ou performance tecnológica, mas como prática intelectual, ética e profundamente humana.

Referências:

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

METODOLOGIA A+

ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES: UMA CIRANDA DE APRENDIZAGEM!

Me. Walter Francisco Sampaio Neto

A Rotação por Estações constitui uma estratégia de ensino dentro da modalidade de ensino híbrido, caracterizando-se pela organização da sala de aula em circuitos de trabalho com atividades educacionais distintas. Nesse modelo, os alunos percorrem estações fixas onde realizam tarefas planejadas, sendo imprescindível que ao menos uma delas ocorra em ambiente on-line, com suporte tecnológico. Esta metodologia desloca o estudante para o centro do processo de aprendizagem, estimulando a autonomia na construção do conhecimento e a colaboração entre pares.

O funcionamento do método assemelha-se a uma “ciranda de aprendizagem”. Organizados em grupos de cinco a sete integrantes, os discentes recebem instruções específicas e o tempo determinado para a permanência em cada estação. Um aspecto importante do planejamento é que as atividades sejam, idealmente, independentes; a ausência de pré-requisitos sequenciais entre as estações é o que garante a fluidez da rotação e evita a formação de filas de espera. Caso o conteúdo exija conceitos ou conhecimentos prévios, recomenda-se que o docente realize uma introdução a turma antes do início da dinâmica.

Como está inserida no modelo de ensino híbrido, a estratégia ressignifica o papel do professor que deixa de ser mero transmissor de informações para atuar como mediador e proponente de experiências no processo de aprendizagem. Para o êxito da atividade, do aprendizado e desenvolvimento da competência pretendida, o planejamento do encontro deve equilibrar atividades individuais e coletivas, integrando o uso da tecnologia e fornecendo feedbacks em tempo adequado.

Por fim, o docente deve considerar os desafios de infraestrutura física e tecnológica, além de gerir bem o tempo das atividades. Sugere-se que cada estação tenha a duração mínima de 15 minutos, permitindo que os objetivos pedagógicos e as competências da disciplina sejam plenamente alcançados em um ambiente dinâmico de aprendizado com foco no aluno.

Referências

MORAIS, Josilaine Souza de; COSTA, Elbia Cristina Silva dos Santos. Metodologia ativa: a rotação por estações como uma perspectiva de aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências**

e Educação – REASE, São Paulo, v. 11, n. 10, p. 2975-2983, out. 2025. DOI: doi.org/10.51891/rease.v11i10.21541. ISSN: 2675-3375. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/21541>. Acesso em: 5 fev. 2026.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE

FORMAÇÃO DOCENTE E AS TRANSFORMAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Dr. Lauro Lodo Prado

Os desafios da formação docente diante das transformações no cenário educacional brasileiro contemporâneo, marcado pela aceleração tecnológica, pela cultura da simultaneidade e por novas formas de aprender, são pontos importantes de discussão no contexto atual. Muitas instituições de ensino ainda operam com currículos, estruturas e práticas pedagógicas ancoradas em paradigmas do século XX, o que gera um descompasso entre docentes formados em uma lógica linear e estudantes habituados à conectividade e à multiplicidade de estímulos.

Nesse contexto, o professor é apontado como elemento central da transformação institucional, uma vez que mudanças estruturais só se efetivam quando o docente também se reconhece como aprendiz. Visualizamos uma lacuna na formação de professores, que permanece, em grande parte, baseada em transmissões teóricas, ações pontuais e treinamentos técnicos, insuficientes para responder às demandas atuais da docência. A formação docente deve ultrapassar o domínio de metodologias inovadoras e promover a reconstrução da identidade profissional, estimulando a reflexão crítica sobre o próprio ato de ensinar.

Ainda, a personalização da aprendizagem dos estudantes só é possível quando a formação dos professores também considera suas singularidades, trajetórias e necessidades formativas. Ao vivenciar processos formativos mais humanizados e reflexivos, o docente passa a compreender o ensino como uma prática intencional e contextualizada, e não como mera aplicação de métodos.

Por fim, frente às discussões sobre inovação, tecnologia e inteligência artificial, torna-se urgente reconectar a docência ao seu sentido humano. Formar professores, nesse cenário, implica formar sujeitos capazes de aprender continuamente, ensinar com consciência e sustentar o compromisso ético e transformador da educação.

Referências

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M; DUARTE, N. (orgs.): **Formação de professores**: limites con-

temporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33–50.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, H. C. L. de. 30 Anos da Constituição Avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Revista Paradigma**, Vol. XLII, Nº Extra 2: Políticas, Programas e Práticas, maio de 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15–34.

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

DIÁLOGOS COM O MEC

ENTRE AVALIAR E SELECIONAR: ASSIMETRIAS METODOLÓGICAS NO ENAMED E SEUS IMPACTOS NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA MÉDICA

Ma. Iza Valéria da Silva Pires

No âmbito das competências regulatórias do Ministério da Educação e de seus órgãos vinculados, o Exame Nacional de Avaliação da Formação Médica (Enamed) tem por finalidade aferir a formação de concluintes de Medicina em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Adicionalmente, o Enamed passou a substituir a prova objetiva do Exame Nacional de Residência (Enare), via ordinária de acesso à especialização médica. Considerada a integração entre avaliação formativa e seleção, identificam-se assimetrias metodológicas e conceituais que demandam revisão normativa, padronização de critérios e transparência procedimental, a fim de assegurar isonomia, segurança jurídica e previsibilidade aos atores envolvidos.

O Enamed representa um passo relevante na consolidação de uma política nacional de avaliação da graduação em Medicina, ao alinhar-se às Diretrizes Curriculares Nacionais e ao substituir a prova objetiva do Exame Nacional de Residência (Enare). Na primeira edição, mais de 96 mil estudantes participaram do exame, o que evidencia sua centralidade e impacto direto na trajetória acadêmica e profissional dos futuros médicos brasileiros (Inep, 2025).

A ampliação do papel do Enamed, contudo, exige especial atenção à coerência entre suas finalidades avaliativa e seletiva. A Nota Técnica nº 42/2025 do Inep definiu o nível de proficiência em 60 pontos, a partir de metodologias reconhecidas, como a Teoria de Resposta ao Item e o Método Angoff (Inep, 2025). Para o Enare

2025/2026, entretanto, adotaram-se critérios distintos, com exigência mínima de 50% de acertos, o que gera dúvidas legítimas entre os estudantes quanto ao significado pedagógico e formativo de seu desempenho.

Do ponto de vista discente, a previsibilidade e a clareza das regras são elementos fundamentais para o engajamento responsável com a avaliação. A experiência inaugural do Enamed mostrou que inconsistências metodológicas tendem a aumentar a ansiedade, reduzir a compreensão do processo e enfraquecer seu potencial indutor de qualidade, conforme apontado por análises da imprensa especializada (Folha de S. Paulo, 2025).

Nesse contexto, a harmonização dos critérios entre Enamed e Enare surge não como obstáculo, mas como oportunidade de aperfeiçoamento institucional. O alinhamento transparente dos parâmetros avaliativos pode fortalecer a confiança dos estudantes, qualificar a seleção para a residência médica e consolidar o Enamed como instrumento legítimo de melhoria da formação médica no país.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enamed**: resultados da primeira edição. Brasília: Inep, 2025a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 5 fev. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 42/2025**. Brasília: Inep, 2025b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enamed/nota_tecnica_n_42_2025.pdf. Acesso em: 5 fev. 2026.

LEITE, Lucas. **Enamed**: Resultado do primeiro exame para estudantes de medicina é divulgado. Folha de São Paulo, S. Paulo, 12 dez. 2025. Folha estudantes. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2025/12/enamed-resultado-do-primeiro-exame-para-estudantes-de-medicina-sai-nesta-sexta.shtml> Acesso em: 10 fev. 2026.

unifev docente

Nadd - Núcleo de Apoio e Desenvolvimento Docente

Corpo Editorial

Dr. Anderson Bençal Indalécio
Me. Camilo Augusto Giamatei Esteluti
Ma. Giovana Regina da Silva Cristante
Ma. Iza Valéria da Silva Pires
Dr. Lauro Lodo Prado
Dr. Wagner Moneda Telini
Me. Walter Francisco Sampaio Neto

Revisão

Ma. Silvia Brandão Cuenca Stipp
MTb: 19.406/SP

Comunicação e Marketing

Graziele Karina de Marchi Magalhães

Diagramação e design

Me. Vinicius Sanchez dos Santos

Periodicidade da Publicação

Bimestral

Fundação Educacional de Votuporanga - FEV
CNPJ(MF) 45.164.654/0001-99

Inscr. Est. 718.146.332.111

• Câmpus Centro | Rua Pernambuco, nº 4.196
Centro CEP 15.500-006

• Cidade Universitária | Av. Nasser Marão, nº 3.069
Pq. Industrial I - CEP 15.503-005

Site: www.unifev.edu.br

