

XIII FÓRUM DE APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA

Práticas em Aprendizagem Transformadora:

Seis casos de aprendizagem em contexto universitário

Registros analíticos de Iniciativas de Aprendizagem Transformadora (IATs) desenvolvidas por docentes da Universidade Presbiteriana Mackenzie no primeiro semestre de 2026

1º semestre de 2026



Centro de Excelência em Ensino e Aprendizagem Transformadora
Universidade Presbiteriana Mackenzie

2 Agradecimentos

3 Apresentação

5 O Programa MackSTLR e o Projeto 2026.1

Ricardo de Abreu Barbosa e Janette Brunstein

15 Recepção de Calouros como Marco Zero da Trajetória Formativa: evidências iniciais de identidade, pertencimento e projeto profissional no MackSTLR

Ricardo de Abreu Barbosa

28 Engenharia sob Pressão: liderança e julgamento profissional: o que os registros reflexivos revelam sobre a tomada de decisão em crise

Delmárcio Gomes da Silva e Ricardo de Abreu Barbosa

37 Semana Acadêmica do CCBS como Dispositivo de Formação do Julgamento Profissional: evidências de revisão de pressupostos em seis cursos da área da saúde

Étria Rodrigues e Ricardo de Abreu Barbosa

49 Business Week como Ecossistema de Formação Profissional: IATs transversais, evidências reflexivas e aprendizados de um piloto cocurricular no CCSA

Adriana Beatriz Madeira e Ricardo de Abreu Barbosa

65 Narrativas, Retórica e Justiça: evidências de revisão de pressupostos na formação jurídica

Julio de Souza Comparini, Cintia Barudi Lopes e Ricardo de Abreu Barbosa

74 O Diário de Bordo como Transform(Ação) do Pensar: evidências de Aprendizagem Transformadora no curso de Publicidade e Propaganda

Samara Sanches Brochado e Ricardo de Abreu Barbosa

84 Notas Finais: da exploração à institucionalização: uma leitura transversal da edição 2026.1

Ricardo de Abreu Barbosa

Agradecimentos

Expressamos nossa profunda gratidão a todos os professores autores que contribuíram para o sucesso do Programa MackSTLR no primeiro semestre de 2026. De modo especial, registramos nosso reconhecimento aos professores STLR, cuja atuação foi fundamental para a construção, análise e amadurecimento dos casos apresentados neste livro. Foram eles que, a partir de suas práticas docentes, conferiram concretude e evidência e ajudaram a dar forma a este projeto formativo, concebido institucionalmente para fortalecer a Aprendizagem Transformadora na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Prof.^a Dr.^a Janette Brunstein
Diretora do CEAT

Adriana Beatriz Madeira (CCSA)
Ariel Engel Pessa (FDir)
Cintia Barudi Lopes (FDir)
Delmário Gomes da Silva (EE)
Esther Lopes Ricci (CCBS)
Étria Rodrigues (CCBS)
Evelyn Araujo Barreto de Souza (FDir)

Fabiana Oliveira Pinho (FDir)
José Maurício Conrado Filho (CCL)
Julio de Souza Comparini (FDir)
Loyde Vieira de Abreu Harbich (FAU)
Ricardo de Abreu Barbosa (CCSA)
Rodrigo José Fuziger (FDir)
Samara Sanches Brochado (CCL)

Apresentação

Desde 2020, quando a Universidade Presbiteriana Mackenzie estruturou o Programa MackSTLR, seguimos firmemente o propósito de transformar a experiência universitária por meio de práticas pedagógicas que fomentem o diálogo, a reflexão crítica e a abertura à transformação de perspectivas, ampliando a capacidade dos estudantes de se relacionarem consigo mesmos, com os outros, com a comunidade, com o ambiente à sua volta. As edições anteriores a este livro registraram a expansão das IATs (Iniciativas de Aprendizagem Transformadora) e sua incorporação gradual à cultura acadêmica da universidade. Agora, nesta 6ª edição, avançamos para uma nova etapa: compreender, com mais rigor, as evidências de aprendizagem geradas por essas experiências.

O primeiro semestre de 2026 marcou um importante movimento de amadurecimento. As IATs deixam de ser vistas apenas como boas práticas pedagógicas ou experiências inspiradoras e passam a ser analisadas como dispositivos formativos capazes de produzir registros, indícios e evidências do desenvolvimento dos estudantes, colaborando com o aprimoramento das experiências pedagógicas. Isso exige uma mudança de ênfase: não basta afirmar que houve transformação; é preciso identificar evidências de processos pelos quais os estudantes questionam pressupostos, ampliam perspectivas, constroem novos significados e reconfiguram suas formas de compreender, relacionar-se e agir diante de desafios acadêmicos, profissionais e sociais.

Também avançamos na integração entre as IATs, o e-Portfólio 2.0 e uma abordagem mais robusta de identificação dos processos de transformação. A escrita reflexiva, nesse contexto, deixa de ser compreendida como um simples relato subjetivo ou expressão espontânea de sentimentos para constituir-se como um espaço de elaboração crítica da experiência, construção de significados e explicitação dos processos de aprendizagem. Ao registrar experiências, dilemas, decisões e aprendizagens, o estudante é convidado a revisitar seus pressupostos, estabelecer conexões entre diferentes vivências, ampliar suas perspectivas e compreender, de forma mais consciente, como sua maneira de interpretar e agir no mundo vai sendo transformada ao longo de sua trajetória formativa.

Esta edição nasceu como iniciativa da Coordenadoria de Registro e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais (CCS) do Centro de Excelência em Ensino e Aprendizagem Transformadora (CEAT), atualmente sob a coordenação do Prof. Dr. Ricardo de Abreu Barbosa, e reúne grandes projetos conduzidos ao longo do primeiro semestre de 2026 em diferentes unidades acadêmicas, com linguagens, desafios e objetos próprios, mas todos atravessados pela mesma preocupação institucional: criar experiências de aprendizagem que promovam o diálogo, a reflexão crítica e a abertura à transformação de perspectivas. Da Engenharia ao Direito, da Saúde às Ciências Sociais Aplicadas, da Comunicação à Recepção de Calouros, observa-se uma universidade que aprende a tornar visíveis, compreender e fortalecer os processos de Aprendizagem Transformadora que emergem de suas próprias experiências formativas. Cada caso aqui apresentado não apenas descreve uma atividade, mas também examina como determinadas experiências de aprendizagem podem favorecer o pertencimento, o discernimento ético, a colaboração e a capacidade de agir em situações reais, evidenciando como processos de Aprendizagem Transformadora se manifestam nas experiências dos estudantes.

Expressamos nossa gratidão a todos os professores autores que contribuíram para esta edição e, em especial, aos professores STLR das diferentes unidades acadêmicas da UPM, que conduziram essas experiências e cuja atuação foi fundamental para a construção, análise e amadurecimento dos casos apresentados neste livro. Foram esses docentes que deram concretude às iniciativas, acompanharam os estudantes, produziram evidências, interpretaram os resultados e ajudaram a transformar experiências pedagógicas em conhecimento institucional compartilhado.

Convidamos a comunidade acadêmica a reconhecer, nestas páginas, não apenas uma coletânea de projetos, mas também um sinal claro do amadurecimento do MackSTLR como ecossistema formativo. O que se apresenta aqui é uma universidade que valoriza sua tradição ao preservar a centralidade da formação integral, mas também olha para o futuro ao desenvolver instrumentos mais consistentes para compreender, avaliar e fortalecer a aprendizagem e o desenvolvimento de competências em contextos complexos.

Que esta 6ª edição inspire novos ciclos de trabalho, novas formas de análise e novas práticas de formação. E que reafirme aquilo que está no centro do Programa MackSTLR: a educação transforma quando o conhecimento se converte em reflexão, discernimento e ação responsável diante dos desafios concretos da vida.

Janette Brunstein

Diretora do CEAT

Suelene Silva Piva

Coordenadora Geral do CEAT

Milena Colazingari da Silva
Coordenadora CEAT-CDP

Talitha Nicoletti Régis
Coordenadora CEAT-TEC

Ricardo de Abreu Barbosa
Coordenador CEAT-CCS

Capítulo 1

O Programa MackSTLR e o Projeto 2026.1

Ricardo de Abreu Barbosa

Janette Brunstein

1. O que você vai encontrar neste livro

Este livro reúne seis experiências pedagógicas desenvolvidas por professores da Universidade Presbiteriana Mackenzie ao longo do semestre 2026.1. Cada experiência tem sua própria lógica, seu próprio contexto disciplinar e seu próprio conjunto de estudantes. Algumas ocorreram em cursos de engenharia; outras, em direito, saúde, comunicação e ciências sociais aplicadas. Umas tomaram forma em disciplinas regulares do currículo; outras surgiram em hackathons, semanas acadêmicas ou cerimônias de recepção de calouros. O que as une não é o tema, a área ou o formato, mas a pergunta que cada professor decidiu fazer à própria experiência pedagógica: que evidências de Aprendizagem Transformadora essa experiência tornou visíveis?

A simplicidade aparente dessa questão revela um poderoso ato pedagógico. Questionar como uma experiência favoreceu processos de Aprendizagem Transformadora nos estudantes é um gesto intelectualmente exigente e pedagogicamente corajoso. Exige que o professor aceite a possibilidade de encontrar respostas incômodas: que a experiência tenha produzido menos transformação do que se esperava, mais do que se percebia ou transformações diferentes das inicialmente planejadas.

É importante reconhecer que a Aprendizagem Transformadora não pode ser imposta, prescrita ou esperada de todos os estudantes da mesma maneira. Cada pessoa atribui significados às experiências a partir de sua própria trajetória, de seus contextos e de sua disposição para refletir sobre eles. Por isso, uma experiência de aprendizagem pode resultar, para alguns, na ampliação da exposição a novas ideias; para outros, na integração de novos conhecimentos às formas já existentes de compreender o mundo; e, para outros ainda, na transformação de perspectivas. Nenhuma dessas possibilidades é, em si, mais valiosa do que outra. Todas representam formas legítimas de aprender e expressam momentos distintos de um processo contínuo de desenvolvimento. O papel da universidade não é produzir transformações a qualquer custo, mas criar condições para que experiências potencialmente transformadoras possam emergir e ser reconhecidas quando ocorrerem.

É com essa compreensão que os capítulos deste livro foram escritos. Seus autores aceitaram o desafio de investigar suas próprias práticas pedagógicas, buscando compreender como diferentes experiências de aprendizagem favoreceram processos de Aprendizagem Transformadora. Não apresentam casos de sucesso sem nuance, mas práticas reais, com suas evidências, limites, avanços e lacunas. E é exatamente por isso que este livro pode ser útil para professores de outras áreas, de outros campi e de outras universidades. Em vez de modelos prescritivos ou soluções universais, apresenta experiências concretas capazes de gerar insights e inspirar outras formas de fazer docente.

2. O ponto de partida: uma lacuna que todos reconhecem

A universidade brasileira consolidou, ao longo de décadas, um modelo de formação centrado na transmissão de conteúdo. O professor ensina e o estudante aprende. A avaliação mede quanto do conteúdo foi retido. O diploma certifica que o percurso foi cumprido. Esse modelo tem seu valor, pois transmite o conhecimento acumulado, a disciplina intelectual e o vocabulário técnico. Mas ele possui também um limite bem documentado: não garante que o estudante saiba pensar com o que aprendeu, ou seja, aplicar conhecimento diante de situações novas, revisar pressupostos quando confrontado com o inesperado, agir com responsabilidade em contextos que não cabem em nenhuma prova.

Essa lacuna não é exclusiva do Brasil, nem da atualidade. É uma das tensões mais antigas da educação superior. O que muda, nas últimas décadas, é a pressão para enfrentá-la de forma mais sistemática. Os mercados de trabalho tornaram-se mais imprevisíveis. Os problemas profissionais tornaram-se mais interdisciplinares. Os estudantes chegam à universidade com expectativas mais diversas e, muitas vezes, com menor tolerância a percursos formativos que não dialoguem com suas vidas. Ao mesmo tempo, as instituições de ensino passaram a ser cobradas por indicadores que vão além da aprovação em provas: empregabilidade, competências, engajamento, desenvolvimento integral.

O Programa MackSTLR nasceu em 2020 como resposta institucional a esse desafio. Sua premissa central é que o conhecimento técnico e científico é necessário, mas não suficiente. A formação universitária também precisa criar oportunidades para que os estudantes questionem pressupostos, ampliem perspectivas e construam novas formas de compreender a si mesmos, os outros e o mundo, fortalecendo sua capacidade de agir com responsabilidade, comunicar-se com clareza, liderar com integridade, colaborar em equipes diversas e tomar decisões diante da incerteza. Esses processos não acontecem por acaso. Exigem experiências de aprendizagem intencionalmente concebidas que favoreçam o diálogo, a reflexão crítica e a construção de significados.

3. O que é o Programa MackSTLR

MackSTLR é a sigla de Student Transformative Learning Record. O nome revela a intenção de criar um registro institucional dos processos de transformação dos estudantes ao longo de sua trajetória universitária. O programa opera como um ecossistema formativo que integra três componentes: as IATs, um sistema de competências com rubricas de transformação e o e-Portfólio.

O programa é coordenado pelo Centro de Excelência em Ensino e Aprendizagem Transformadora (CEAT) da Universidade Presbiteriana Mackenzie e atua de forma transversal às unidades acadêmicas. Essa transversalidade é uma escolha estratégica e uma aposta institucional: competências como liderança, ética, reflexão crítica, sustentabilidade e bem-estar coletivo não pertencem a nenhuma disciplina específica. Elas precisam ser trabalhadas em toda a universidade.

3.1 As Iniciativas de Aprendizagem Transformadora

As IATs são atividades pedagógicas (curriculares ou cocurriculares) que colocam o estudante diante de uma situação complexa, um dilema, um incidente crítico ou um evento que demande reflexão crítica. Uma IAT não é uma tarefa convencional. É uma experiência de aprendizagem intencionalmente concebida para desafiar pressupostos, ampliar perspectivas e favorecer a construção de novos significados. Muitas vezes, isso ocorre quando o estudante se depara com situações que não se resolvem por meio de respostas prontas e que exigem diálogo, reflexão e julgamento.

Cada IAT é estruturada em torno de uma competência central, uma comanda reflexiva e uma rubrica de transformação. A comanda reflexiva é a pergunta ou solicitação que orienta o registro do estudante. Ela não pede um resumo da atividade realizada. Pede-se que o estudante identifique um episódio concreto, reconheça como ele desafiou ou ampliou sua compreensão anterior e projete como pretende agir de forma diferente a partir dessa experiência. A rubrica, por sua vez, não avalia o domínio técnico do conteúdo, e sim a qualidade da reflexão produzida.

Uma IAT pode estar vinculada a um componente curricular regular, como ocorre no capítulo 6 deste livro, em que a iniciativa foi incorporada ao componente curricular Retórica e Argumentação da Faculdade de Direito. Mas também pode operar em espaços cocurriculares, como um hackathon de engenharia, uma semana acadêmica, uma competição ou uma atividade de recepção de alunos ingressantes. O que define uma IAT não é o formato do evento, mas a intenção pedagógica e o dispositivo reflexivo que a acompanham.

3.2 O e-Portfólio

O e-Portfólio¹ é o instrumento por meio do qual os estudantes registram, organizam e comunicam as competências desenvolvidas ao longo de sua trajetória universitária. Ele funciona como memória formativa: reúne os registros reflexivos das IATs, os projetos realizados, as experiências profissionais e as evidências de aprendizagem que o estudante considera relevantes para a construção de sua identidade acadêmica e profissional.

Mas o e-Portfólio não é apenas um arquivo. Nas versões mais maduras do Programa, ele também é um instrumento de comparação longitudinal: o estudante pode revisar um registro escrito no primeiro semestre, confrontá-lo com o que produziu no quarto ou no oitavo semestre e observar mudanças no vocabulário, nos critérios de julgamento e na forma de interpretar situações complexas. Essa dimensão longitudinal é o que transforma o e-Portfólio em um instrumento de desenvolvimento da identidade pessoal e profissional.

¹ Consulte: <https://eportfolio.mackenzie.br>

A integração entre IATs e e-Portfólio é um dos eixos centrais do momento atual do MackSTLR. O horizonte de maturidade plena desse eixo, em que o e-Portfólio funciona como instrumento de acompanhamento longitudinal sistemático, está em construção. Os capítulos deste livro registram estágios variados dessa integração. Em alguns casos, o e-Portfólio foi utilizado ativamente; em outros, sua adoção ainda é parcial. O que todos os casos compartilham é a intenção de tornar a aprendizagem visível, registrável e analisável ao longo da trajetória discente.

3.3 As competências centrais

O MackSTLR organiza o desenvolvimento discente em torno de cinco competências centrais, detalhadas no anexo desta obra. São elas:

- Liderança e Competências Empreendedoras;
- Ética;
- Reflexão Crítica e Comunicação;
- Sustentabilidade e Bem-estar Coletivo;
- Competências Culturais e Globais.

Essas competências não são disciplinas, nem disciplinas disfarçadas de habilidades. São dimensões da formação que atravessam cursos, semestres e áreas do conhecimento. Um estudante de engenharia que, diante de um conflito de equipe num hackathon, aprende a coordenar sem centralizar está desenvolvendo a liderança. Um estudante de farmácia que reconhece a tensão entre o interesse comercial e a segurança do paciente está desenvolvendo sua ética. Um estudante de direito que percebe como as narrativas culturais moldam a interpretação de casos jurídicos está desenvolvendo competências culturais e globais. A competência não emerge do conteúdo em si, mas do encontro entre o conteúdo, a situação e a reflexão sobre o que a situação revelou.

4. A teoria da Aprendizagem Transformadora

O referencial teórico que fundamenta o MackSTLR é a Teoria da Aprendizagem Transformadora (Transformative Learning), desenvolvida inicialmente pelo educador norte-americano Jack Mezirow a partir de suas pesquisas sobre a aprendizagem de adultos nas décadas de 1970 e 1980. Mas o Programa não aplica a teoria de Mezirow de forma literal ou estática. Aplica-a em diálogo com uma segunda geração de autores que revisitaram, criticaram e ampliaram suas ideias, e é essa versão mais madura e complexa que os capítulos deste livro buscam operacionalizar.

4.1 A contribuição original de Mezirow

Para Mezirow (1991), a Aprendizagem Transformadora é o processo pelo qual o sujeito transforma seus quadros de referência, conjuntos de pressupostos, valores, expectativas e hábitos de interpretação que orientam a forma como compreende a realidade e fundamenta seus julgamentos e ações. Não se trata de um simples acúmulo de conhecimentos ou de uma adaptação gradual, mas da revisão crítica desses quadros de referência, abrindo espaço para novas formas de interpretar a experiência e orientar a ação. Esse processo começa, tipicamente, com o que Mezirow chamou de dilema desorientador: uma situação que o sujeito não consegue compreender nem resolver segundo o repertório que já possui.

O dilema desorientador pode ser dramático: uma perda, uma crise, uma ruptura. Mas também pode surgir em uma experiência cotidiana: uma pergunta que não se consegue responder, um caso que contradiz o que se aprendeu ou uma voz que apresenta uma perspectiva radicalmente diferente. O que define o dilema não é sua intensidade emocional, mas sua consequência cognitiva: ele revela a insuficiência de um pressuposto que o sujeito carregava sem questioná-lo.

A partir do dilema, Mezirow descreve um processo reflexivo que, em suas etapas mais avançadas, leva o sujeito a reconhecer o pressuposto questionado, avaliá-lo criticamente, comparar perspectivas alternativas e, eventualmente, construir um novo quadro de referência mais inclusivo, mais diferenciado e mais aberto à revisão. Esse novo quadro passa a orientar, de forma mais qualificada, as decisões e ações futuras do sujeito.

4.2 O que a segunda geração de teóricos acrescentou

A teoria de Mezirow foi influente e pioneira, mas também foi criticada. Uma das críticas mais consistentes, formulada por autores como Taylor (2007), Mälkki (2011) e Dirkx (2006), aponta que a versão mezirowiana da Aprendizagem Transformadora é excessivamente racionalista. Descreve um processo quase cartesiano de revisão de pressupostos, como se a transformação fosse o resultado lógico de uma reflexão bem conduzida. A realidade da aprendizagem, mostram esses autores, é mais complexa.

Mälkki (2011), por exemplo, demonstra que a reflexão encontra resistências emocionais antes de enfrentar obstáculos cognitivos. Os quadros de referência não são apenas estruturas de pensamento. São também fontes de estabilidade emocional e de identidade. Quando uma experiência ameaça questionar um pressuposto central, o indivíduo pode experimentar ansiedade, desconforto e desejo de evitar o conflito, o que Mälkki chama de emoções de borda (*edge emotions*). Essas emoções surgem quando nos aproximamos dos limites de nossa zona de conforto interpretativa. Ignorar essa dimensão é tratar a reflexão como uma operação intelectual que ocorre no vácuo.

Dirkx (2006), em diálogo direto com Mezirow, propõe que há dimensões da Aprendizagem Transformadora que não passam pela via da crítica racional, mas pela via do imaginário, da emoção e do que ele chama de trabalho de alma (*soul work*), o trabalho interno de construção do sentido de si. Para Dirkx, o que transforma não é apenas a revisão de pressupostos conscientes, mas também o confronto com camadas mais profundas de identidade, muitas vezes mediadas por imagens, metáforas, experiências afetivas e relações.

Taylor e Cranton (2013), em seu balanço crítico do campo, apontam outro ponto crítico da teoria original: a tendência a tratar a transformação como um evento individual e intrapsíquico, o que subestima o papel do contexto, das relações e da cultura. A Aprendizagem Transformadora, argumentam, não ocorre em isolamento, pois depende de ambientes de confiança, de relações que sustentem o risco da mudança e de contextos que validem a revisão de pressupostos como legítima e valiosa.

O que essa segunda geração oferece ao MackSTLR é a compreensão de que a transformação não é um resultado garantido de uma boa experiência pedagógica. Ela depende de condições — emocionais, relacionais, contextuais — que precisam ser ativamente criadas, e raramente ocorre de forma completa e definitiva em uma única atividade ou em um único semestre. O que uma IAT bem desenhada pode produzir é um deslocamento inicial, ou seja, uma revisão parcial, um questionamento genuíno, uma ampliação de perspectiva que pode ou não se consolidar ao longo da trajetória.

5. Como tornamos visíveis os processos de Aprendizagem Transformadora: a rubrica do MackSTLR

Um dos desafios centrais da Aprendizagem Transformadora é que ela escapa à observação direta. O professor não vê a transformação acontecer, mas apenas lê seus rastros. Por isso, o MackSTLR trabalha com registros reflexivos produzidos pelos estudantes a partir das comandas das IATs. Esses registros são analisados com base em uma rubrica de quatro níveis, que descreve, de forma progressiva, como os processos de Aprendizagem Transformadora se manifestam nas experiências relatadas.

O primeiro nível, Não Alcançado, corresponde a registros que se limitam a descrever a atividade realizada, sem qualquer reflexão sobre o que ela revelou. O estudante relata a experiência, mas não explicita os significados que construiu a partir dela.

O segundo nível, Exposição, corresponde a registros que nomeiam reflexões de forma genérica, “aprendi que trabalhar em equipe é importante”, “percebi que preciso melhorar minha comunicação”, sem ancorar essa percepção em um episódio concreto ou articular como ela altera a sua compreensão anterior.

O terceiro nível, Integração, corresponde a registros que articulam um episódio concreto com uma reflexão sobre a própria postura, reconhecem uma mudança de compreensão, estabelecem relações, fazem questionamentos, e indicam uma intenção de ação futura. A reflexão aqui é mais densa: conecta experiência, interpretação e consequência prática.

O quarto nível, Transformação, corresponde a registros que evidenciam a revisão explícita de um pressuposto anterior. O estudante nomeia o que acreditava, descreve o mecanismo concreto que o confrontou, articula o que mudou e por que, e projeta como esse novo quadro de referência orienta sua forma de agir. Esse nível exige distinção metodológica rigorosa, pois não basta declarar que houve transformação. É preciso que o texto evidencie a revisão de pressupostos.

É importante destacar que os níveis de Exposição, Integração e Transformação não devem ser compreendidos como uma escala de valor ou evolução, na qual um nível seja necessariamente melhor do que outro. Eles representam diferentes formas pelas quais a aprendizagem pode se manifestar em uma determinada experiência. Em alguns contextos, a intenção pedagógica do docente é ampliar a exposição dos estudantes a novas ideias, perspectivas ou realidades; em outros, favorecer a integração de conhecimentos, experiências e referenciais; e, em outros ainda, criar condições para que processos de Aprendizagem Transformadora possam emergir. Da mesma forma, um estudante pode evidenciar apenas exposição em uma atividade e, em outra experiência, revelar processos de integração ou de transformação. Essas manifestações não expressam maior ou menor êxito, mas refletem trajetórias singulares de aprendizagem, marcadas pelo tempo, pelo contexto e pela disponibilidade de cada sujeito para atribuir novos significados às suas experiências. O propósito da rubrica, portanto, não é medir a profundidade da mudança, mas compreender e tornar visíveis os diferentes processos de aprendizagem que podem emergir ao longo da trajetória formativa.

Os capítulos deste livro aplicam essa rubrica de formas variadas, com diferentes graus de recodificação e de ajuste contextual. Alguns capítulos utilizam diretamente os quatro níveis; outros criam uma categoria intermediária, denominada Integração forte, para capturar registros que apresentam densidade reflexiva significativa, mas não atingem plenamente o limiar do nível Transformação. Esse limiar foi definido de forma estrita nesta edição. Para ser classificado como Transformação, o texto precisa evidenciar três elementos simultâneos: a nomeação explícita de um pressuposto anterior, a descrição do mecanismo concreto que o confrontou e a articulação da mudança ocorrida. Registros que apresentam apenas um ou dois desses elementos, mesmo quando reflexivamente densos, foram alocados à Integração forte. Essa distinção não é um preciosismo, mas uma condição para que o nível Transformação conserve seu significado analítico. O que todos os capítulos compartilham é a mesma intenção: ler os registros dos estudantes como evidências de aprendizagem, e não como relatos de satisfação ou de participação.

6. O que mudou em 2026.1: um semestre de amadurecimento

Esta é a 6ª edição do livro do MackSTLR. As edições anteriores cumpriram uma função distinta da presente. Eram repertórios de IATs criadas e organizadas pelos professores, semestre a semestre, catálogos de iniciativas que documentavam o crescimento do programa e ofereciam referências para quem quisesse conceber novas experiências. Tinham valor de registro e de inspiração, mas não se propunham a analisar evidências de aprendizagem. A edição de 2026.1 representa uma mudança de natureza, não apenas de ênfase. Pela primeira vez, o livro não apenas descreve o que foi feito, mas também analisa o que foi aprendido e como esse processo pode ser reconhecido.

Nas edições anteriores, a pergunta central era: como criar experiências formativas capazes de promover transformação? Essa continua sendo uma pergunta legítima. Mas em 2026.1, uma segunda pergunta ganhou a mesma importância: como saber se a transformação está ocorrendo? A ênfase desloca-se da criação de experiências para a produção e interpretação de evidências.

Esse deslocamento tem implicações práticas para o professor. Não se trata apenas de adicionar uma atividade reflexiva ao final de uma aula ou de um evento. Trata-se de projetar a experiência pedagógica de modo a produzir registros analisáveis, organizar esses registros de forma a permitir a comparação e a interpretação, e desenvolver critérios de leitura que diferenciem evidências fortes de aprendizagem de evidências fracas de aprendizagem.

Em 2026.1, o programa também avançou na integração entre as IATs e o e-Portfólio 2.0, ampliando suas funcionalidades como instrumento de desenvolvimento e de comunicação de competências. E avançou na articulação entre diferentes unidades acadêmicas, com casos que abrangem desde a Recepção de Calouros, passando pela Faculdade de Direito, pela Escola de Engenharia, pelo Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, pelo Centro de Ciências Sociais Aplicadas e pelo Centro de Comunicação e Letras. Essa diversidade não é acidental. É a evidência de que a Aprendizagem Transformadora pode ser operacionalizada em qualquer área do conhecimento, desde que haja intencionalidade pedagógica, comanda adequada e análise cuidadosa dos resultados.

7. Como este livro foi construído

Os seis casos apresentados neste livro foram selecionados por representarem práticas diversas, provenientes de diferentes unidades acadêmicas e de diferentes formatos de IAT. Cada capítulo foi elaborado pelos professores responsáveis pela experiência, a partir de um template comum que orienta a descrição do contexto, a intencionalidade pedagógica, as evidências coletadas, a análise dos resultados e as recomendações para replicação.

A uniformização editorial buscou preservar a voz de cada autor e a especificidade de cada contexto, garantindo, ao mesmo tempo, coerência com o referencial teórico do MackSTLR e clareza para o leitor não familiarizado com o programa. Cada capítulo pode ser lido de forma independente, mas o conjunto revela padrões que transcendem os casos individuais: a importância da comanda reflexiva bem formulada; a diferença entre evidência de participação e de aprendizagem; os limites da afirmação de transformação em experiências de curta duração; e o potencial do e-Portfólio como instrumento de acompanhamento longitudinal.

8. Uma palavra ao professor que ainda não conhece o MackSTLR

Se você chegou a este livro sem conhecimento sobre o Programa MackSTLR, sem familiaridade com a Teoria da Aprendizagem Transformadora ou sem experiência com IATs e e-Portfólios, não é necessário dominar previamente esses conceitos para acompanhar os capítulos seguintes. Este capítulo oferece o vocabulário, os critérios e a lente teórica necessários para compreender com maior profundidade fenômenos formativos que provavelmente já ocorrem em sua sala de aula, mas que nem sempre são reconhecidos, registrados ou analisados de forma sistemática.

Todas as vezes que um estudante produz um trabalho que mostra que ele não apenas aprendeu um conteúdo, mas também passou a ver um problema de forma diferente, você está diante de uma Aprendizagem Transformadora. Todas as vezes que uma atividade coloca o estudante em contato com uma situação que contradiz o que ele acreditava e ele consegue articular essa contradição com clareza, você está diante de uma revisão de pressupostos. A teoria não inventa esse processo, e sim o descreve, o nomeia e, quando bem operacionalizada, permite acompanhá-lo de forma mais sistemática.

O que o MackSTLR oferece não é uma metodologia nova que substitui o que já é executado, mas sim um vocabulário compartilhado e uma infraestrutura institucional que permitem que o que você já faz seja descrito, analisado, comparado e ampliado. É uma forma de tornar visível, para o estudante, para o professor e para a instituição, aquilo que muitas vezes permanece implícito: o aprendizado que não cabe na prova, mas que define a qualidade da formação.

Os professores cujos casos aparecem neste livro vieram de áreas e culturas pedagógicas diferentes, com resistências e perguntas distintas. O que os une não é a adesão a uma teoria, mas a disposição para questionar a própria prática com rigor e abertura. É essa disposição que este livro pretende provocar e, quem sabe, inspirar.

Referências

DIRKX, J. M.; MEZIROW, J. Musings and reflections on the meaning, context, and process of transformative learning: A dialogue between John M. Dirkx and Jack Mezirow. **Journal of Transformative Education**. Thousand Oaks v. 4, n. 2, p. 123-139, 2006.

MÄLKKI, K. Building on Mezirow's theory of transformative learning: Theorizing the challenges to reflection. **Journal of Transformative Education**. Thousand Oaks v. 8, n. 1, p. 42-62, 2011.

MEZIROW, J. **Transformative dimensions of adult learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

TAYLOR, E. W. An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999–2005). **International Journal of Lifelong Education**, v. 26, n. 2, p. 173-191, 2007.

TAYLOR, E. W.; CRANTON, P. A theory in progress? Issues in transformative learning theory. **European Journal for Research on the Education and Learning of Adults**. Linköping. v. 4, n. 1, p. 33-47, 2013.

Capítulo 2

Recepção de Calouros como Marco Zero da Trajetória Formativa

Evidências iniciais de identidade, pertencimento e projeto profissional no MackSTLR

Ricardo de Abreu Barbosa

1. Autor(es), unidade acadêmica e contexto institucional

Quadro 1 — Caracterização da experiência formativa na Recepção de Calouros

Informações da Experiência	
Unidade Responsável	Coordenadoria de Desenvolvimento Discente (CDD)
Participação do CEAT	Inserção de uma experiência reflexiva vinculada ao Programa MackSTLR no percurso da Recepção de Calouros
Tipo de experiência	Ação institucional cocurricular
Público-alvo	Estudantes ingressantes da Universidade Presbiteriana Mackenzie
Competência/dimensão formativa principal	Construção inicial da trajetória formativa, identidade acadêmica e projeto de futuro
Evidência principal produzida	Registros reflexivos escritos pelos estudantes ingressantes
Registros analisados	320

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A Recepção de Calouros é uma ação institucional ampla da Universidade Presbiteriana Mackenzie, conduzida pela Coordenadoria de Desenvolvimento Discente (CDD) e realizada com a participação de diferentes setores, órgãos e unidades acadêmicas. Nesse contexto, o CEAT participou por meio de uma estação formativa vinculada ao Programa MackSTLR, na qual os estudantes ingressantes foram convidados a produzir um breve registro reflexivo sobre sua entrada na universidade, sua autoimagem no início da graduação e as expectativas para os próximos anos.

A atuação do CEAT não substituiu a recepção institucional, nem buscou assumir sua coordenação. Sua contribuição específica consistiu em acrescentar ao percurso dos calouros uma camada reflexiva e formativa: transformar a entrada na universidade em uma oportunidade de registro inicial da trajetória discente. Desse modo, a atividade permitiu que o ingresso universitário fosse compreendido não apenas como acolhimento ou integração, mas também como um momento de explicitação de expectativas, valores, receios, projetos e imagens de futuro.

No âmbito do MackSTLR, a experiência pode ser compreendida como um marco zero da trajetória formativa. Seu valor principal não está em demonstrar, desde logo, uma transformação consolidada, mas em produzir uma linha de base institucional que permita acompanhar, ao longo do curso, como os estudantes passam a reinterpretar sua formação, a revisar expectativas, a desenvolver critérios de decisão, a amadurecer sua identidade acadêmico-profissional e a projetar sua atuação futura.

2. Contexto e desafio formativo

O ingresso na universidade constitui uma situação formativa complexa. O estudante chega à instituição em uma condição de transição: deixou recentemente a experiência escolar ou outra trajetória anterior, mas ainda não incorporou plenamente os modos de pensar, agir, decidir e se posicionar próprios da vida universitária. Trata-se de um momento marcado por expectativa, entusiasmo, insegurança, desejo de pertencimento e busca por orientação.

Essa transição não é apenas administrativa. Ela envolve mudança de linguagem, de responsabilidade, de ritmo, de sociabilidade e de horizonte de futuro. O estudante ingressante começa a se perceber como universitário, mas ainda está construindo os critérios pelos quais compreenderá sua formação. Ao mesmo tempo, chega à universidade com expectativas já relativamente estruturadas. Deseja aprender, fazer amizades, desenvolver-se, preparar-se para o mercado de trabalho, construir estabilidade, alcançar reconhecimento e projetar uma vida adulta bem-sucedida.

O desafio formativo da experiência consistiu, portanto, em captar esse momento inicial da trajetória discente de forma orientada. Em vez de considerar a recepção apenas como um evento de acolhimento, a atividade propôs que o estudante nomeasse sua condição atual, projetasse uma imagem do futuro e explicitasse o que esperava viver, aprender e construir na universidade. A experiência buscou produzir evidências iniciais sobre os sentidos atribuídos pelos calouros à formação universitária.

Essa opção é pedagogicamente relevante porque permite reconhecer que o aluno não ingressa na universidade como uma página em branco. Ele chega com expectativas, pressupostos, aspirações, receios e imagens de sucesso. Esses elementos influenciam seu engajamento, sua permanência, sua relação com professores e colegas, sua abertura a experiências formativas e sua compreensão do papel da universidade. Conhecer esses elementos desde o início pode ajudar a instituição a orientar melhor suas práticas de acolhimento, acompanhamento, desenvolvimento de competências e construção de pertencimento.

3. Intencionalidade pedagógica da experiência

A intencionalidade pedagógica da atividade foi registrar como os estudantes ingressantes compreendem a si mesmos no início da graduação, projetam seu futuro acadêmico-profissional e atribuem sentido à experiência universitária.

A atividade teve como objetivo geral produzir uma evidência inicial sobre a trajetória formativa dos calouros, articulando a autoimagem, o projeto de futuro e as expectativas em relação à universidade.

Como objetivos específicos, buscou-se:

- a) Favorecer uma primeira reflexão orientada sobre a entrada na vida universitária;
- b) Identificar as expectativas dos estudantes em relação à formação, à convivência, à aprendizagem e ao futuro profissional;
- c) Produzir registros que pudessem servir como linha de base para acompanhamento posterior da trajetória discente;
- d) Fortalecer a integração entre recepção institucional, desenvolvimento de competências e programa MackSTLR;
- e) Evidenciar que a formação universitária começa antes da sala de aula formal, no modo como o estudante interpreta sua própria entrada na instituição.

A aprendizagem pretendida não era, nesse momento, a revisão consolidada de pressupostos ou a demonstração de uma transformação profunda. A atividade funcionou como uma experiência inicial de explicitação. O estudante foi convidado a tornar visíveis suas expectativas, suas imagens de si e suas projeções de futuro. Essa explicitação é relevante porque cria as condições para que, ao longo da graduação, tais expectativas possam ser retomadas, tensionadas, ampliadas e, eventualmente, revistas.

Desse modo, a experiência se aproxima de uma concepção de Aprendizagem Transformadora baseada em evidências, ainda que em seu estágio inicial. Ela não prova transformação, e sim cria condições para acompanhá-la.

4. Competências MackSTLR mobilizadas

A experiência mobilizou, sobretudo, dimensões formativas associadas à autonomia, ao autoconhecimento, à comunicação reflexiva, à construção de um projeto de vida e à responsabilidade pela própria trajetória acadêmica.

A competência central pode ser descrita como a capacidade de refletir sobre a própria trajetória formativa, reconhecendo a relação entre a identidade presente, as expectativas de aprendizagem, os vínculos institucionais e o projeto de futuro.

Essa competência apareceu na prática quando os estudantes foram convidados a responder três movimentos reflexivos:

1. Quem sou eu neste momento da minha vida?
2. Como me imagino ao final da graduação?
3. O que espero viver, aprender e construir na universidade?

Essas perguntas mobilizaram uma reflexão inicial sobre identidade, futuro e pertencimento. Embora simples, permitiram captar dimensões importantes da entrada na universidade: incerteza, entusiasmo, desejo de desenvolvimento, expectativa de carreira, busca por relações significativas e esperança de amadurecimento pessoal.

Competências secundárias também foram mobilizadas, ainda que em nível inicial:

Autonomia: quando o estudante projeta sua própria trajetória e reconhece que sua formação dependerá também de suas escolhas;

Pensamento crítico inicial: quando se começa a comparar sua condição atual com uma imagem desejada de futuro;

Comunicação: quando expressa, ainda que brevemente, suas expectativas, valores e objetivos;

Competência relacional: reconhece a importância de amizades, vínculos, convivência, networking e pertencimento;

A experiência não deve ser apresentada como desenvolvimento pleno dessas competências, mas como registro inicial de sua emergência. A contribuição pedagógica consiste em tornar visíveis os pontos de partida dos estudantes.

5. Descrição da ação desenvolvida

Durante a Recepção de Calouros, os estudantes participaram de um percurso institucional mais amplo, no qual diferentes áreas da universidade apresentaram serviços, oportunidades, espaços de convivência, programas de apoio e iniciativas formativas.

Nesse percurso, o CEAT integrou-se à programação como uma das estações visitadas pelos ingressantes, oferecendo uma breve atividade de registro reflexivo vinculada ao MackSTLR. A participação ocorreu durante a circulação dos estudantes pelo espaço, com orientações sintéticas da equipe e produção individual das respostas.

A atividade foi concebida para ser simples, de rápida execução e adequada ao contexto da recepção. Por se tratar de um evento de grande circulação, com alto número de estudantes, a proposta precisava permitir ampla participação sem exigir longos textos ou extensa mediação individual. Essa simplicidade foi uma virtude operacional, mas também produziu uma limitação analítica: muitos registros são curtos e oferecem indícios formativos iniciais, mas não evidências densas de transformação.

A arquitetura formativa da experiência pode ser compreendida em quatro etapas:

1. Aproximação dos estudantes ingressantes ao espaço do CEAT e do MackSTLR;
2. Apresentação sintética da ideia de trajetória formativa e desenvolvimento de competências;
3. Produção de registro reflexivo breve;
4. Sistematização posterior das respostas para análise institucional.

O papel do CEAT foi o de curador da experiência reflexiva e produtor de uma infraestrutura inicial de evidências. O papel dos estudantes foi registrar, em primeira pessoa, sua condição atual, sua imagem de futuro e suas expectativas em relação à universidade.

6. Integração com o MackSTLR, IAT e e-Portfólio

A experiência teve relação direta com o MackSTLR, pois produziu registros reflexivos associados à trajetória formativa dos estudantes. Ainda que não se trate de uma IAT curricular tradicional, a atividade funcionou como estratégia equivalente de registro reflexivo cocurricular, realizada em um contexto institucional de ingresso.

A comanda reflexiva pode ser sintetizada nos seguintes termos:

Comanda reflexiva: “Ao iniciar sua trajetória universitária, reflita sobre quem você é neste momento da vida, como se imagina ao final da graduação e o que espera viver, aprender e construir na Universidade Presbiteriana Mackenzie”;

Elemento: Competência MackSTLR

- Descrição: reflexão inicial sobre a trajetória formativa, a identidade acadêmica, o pertencimento e o projeto de futuro;

Elemento: Situação formativa

- Descrição: ingresso na universidade como momento de transição, de expectativa e de construção de identidade acadêmica;

Elemento: Evidência produzida

- Descrição: registros escritos dos estudantes ingressantes;

Elemento: Critério de análise

- Descrição: identificação de marcas de identidade em transição, projeção profissional, pertencimento, aprendizagem esperada, amadurecimento e disposição para desenvolvimento;

Elemento: Indício de Aprendizagem Transformadora

- Descrição: não há expectativa de evidência conclusiva de transformação consolidada; há indícios iniciais de expectativas, pressupostos e disposições que podem ser retomados longitudinalmente.

A integração com o e-Portfólio, em uma versão futura, poderia ser mais robusta. Idealmente, esse primeiro registro deveria acompanhar o estudante ao longo da graduação, permitindo que ele o revisitasse em momentos posteriores: no final do primeiro semestre, na metade do curso, no estágio, no projeto integrador, no TCC ou na conclusão da graduação. Essa retomada permitiria comparar expectativas iniciais com experiências efetivamente vividas, oferecendo evidências mais consistentes de amadurecimento, de revisão de pressupostos e da formação da identidade acadêmico-profissional.

7. Estratégias de reflexão, evidência e revisão de pressupostos

A principal estratégia reflexiva utilizada foi a escrita orientada por perguntas abertas. As perguntas foram adequadas ao contexto da recepção e diretamente relacionadas ao momento vivido pelos estudantes.

A atividade mobilizou três operações reflexivas iniciais:

- Autoidentificação: o estudante nomeia quem é no momento da entrada na universidade;
- Projeção: o estudante imagina quem poderá ser ao final da graduação;
- Expectativa institucional: o estudante explicita o que espera viver, aprender e construir na universidade.

Essas operações ainda não configuram, por si mesmas, revisão de pressupostos, é uma atividade que tem como finalidade a “exposição”, e não integração e transformação. Contudo, criam uma base para que essa revisão possa ocorrer posteriormente e dão início ao exercício de reflexão sobre si mesmos. O potencial transformador da atividade depende menos da resposta inicial e mais da possibilidade de retornar a esse registro ao longo da trajetória.

Do ponto de vista da Aprendizagem Transformadora, a experiência deve ser lida como um dispositivo de explicitação dos pressupostos iniciais. Ela permite identificar como o estudante compreende o sucesso, a formação, a carreira, o pertencimento, o amadurecimento e a experiência universitária no momento do ingresso. Em um desenho longitudinal, esses pressupostos poderiam ser comparados a registros posteriores, permitindo observar mudanças no vocabulário, nos critérios de decisão, na percepção de si mesmo e no modo de compreender a formação profissional.

8. Evidências de aprendizagem e resultados observados

A análise dos registros revela que os estudantes ingressantes chegam à universidade com expectativas diversas, organizadas em alguns núcleos recorrentes: identidade em transição, projeto profissional, busca de pertencimento, desejo de aprendizagem, expectativa de amadurecimento e construção de futuro.

Um primeiro conjunto de respostas evidencia a condição de transição. Muitos estudantes se descrevem como calouros, ingressantes, pessoas em uma nova fase ou sujeitos em processo de amadurecimento. Essa recorrência confirma que a entrada na universidade é percebida como uma mudança relevante no ciclo de vida, não apenas como a matrícula em um curso superior.

Um segundo conjunto de respostas revela uma forte orientação para o futuro profissional. Muitos estudantes projetam-se formados, empregados, atuando na área, com estabilidade, independência financeira ou reconhecimento profissional. Esse dado confirma a centralidade da empregabilidade e do projeto de vida na forma como os calouros atribuem sentido à universidade.

Um terceiro conjunto de respostas mostra que a universidade também é percebida como um espaço de convivência, de pertencimento e de construção de redes. Amizades, novas pessoas, experiências, conexões e networking surgem com frequência. Esse dado é pedagogicamente relevante porque indica que a permanência e o engajamento não dependem apenas do currículo formal, mas também da qualidade da integração social e institucional.

Um quarto conjunto de respostas aponta para expectativas de crescimento, amadurecimento e transformação pessoal. Ainda que muitas dessas menções sejam genéricas, elas indicam que parte dos estudantes espera que a universidade produza mudanças em seu modo de ser, pensar e agir.

Novamente, essas evidências devem ser interpretadas com prudência. Elas mostram expectativas iniciais, não resultados de aprendizagem e de transformação. A principal evidência produzida pela atividade é a linha de base: um retrato inicial dos sentidos atribuídos pelos estudantes à entrada na universidade.

9. Análise pedagógica da transformação observada

Como dito anteriormente, a experiência é de exposição. As respostas foram produzidas no início da trajetória universitária, antes que os estudantes tivessem tempo suficiente para confrontar suas expectativas com experiências acadêmicas, desafios curriculares, projetos, avaliações, estágios ou práticas profissionais.

O que se observa, portanto, é uma disposição formativa inicial. Os registros mostram como os estudantes chegam à universidade: com desejos, inseguranças, ambições, expectativas de carreira, busca por pertencimento e esperança de amadurecimento. Essa informação é pedagogicamente valiosa porque revela os pressupostos e os projetos com os quais iniciam sua trajetória.

A abrangência dos registros evidencia a potência da atividade como instrumento de leitura institucional. Foram obtidas 320 respostas de estudantes de 24 cursos. Em uma análise temática descritiva, com categorias não excludentes, 154 relatos mencionaram aprendizagem ou aquisição de conhecimentos; 149 fizeram referência a amizades, relações, conexões ou pertencimento; 142 destacaram experiências e oportunidades universitárias; 102 associaram a graduação a amadurecimento, identidade ou autonomia; 91 mencionaram carreira ou desenvolvimento profissional; e 27 relacionaram a formação à ética, à cidadania ou à contribuição social.

Mais importante do que a frequência isolada de cada tema foi a combinação entre eles. Em 232 relatos, correspondentes a aproximadamente 73% dos registros, apareceram pelo menos duas dessas dimensões; em 98 relatos, cerca de 31%, foram articuladas três ou mais. Isso indica que muitos ingressantes já concebem a experiência universitária de forma multidimensional, relacionando conhecimentos, vínculos, desenvolvimento pessoal e preparação profissional.

Essa articulação aparece em relatos como o de uma estudante de Arquitetura e Urbanismo, a qual esperava “adquirir conhecimento com professores e colegas” e acreditava que essas experiências poderiam ajudá-la a “amadurecer e ser uma grande arquiteta”. Em outro registro, um estudante de Gestão em Comércio Exterior afirmou esperar “grandes experiências profissionais”, desenvolver habilidades, construir amizades e alcançar maior maturidade.

A expectativa de que a universidade amplie as perspectivas também se fez presente. Uma estudante de Psicologia escreveu: “Espero aprender além do teórico. Trocar experiências com pessoas de outros cursos para ampliar meus horizontes.” De forma semelhante, uma ingressante em Pedagogia esperava “viver novas amizades, aprender a ser uma profissional de alta qualidade e apaixonar-se cada vez mais pela educação”.

Alguns registros ultrapassaram a associação imediata entre a graduação e a empregabilidade. Um estudante de Direito sintetizou suas expectativas nas expressões “pensamento crítico, autonomia, visão humana e responsabilidade”. Outro esperava construir relações com alunos e professores que o ajudassem a se tornar “uma pessoa melhor e um profissional bem capacitado”, acrescentando que a experiência poderia torná-lo “um cidadão melhor”.

Os excertos demonstram que uma comanda breve, aplicada em um contexto de grande circulação, foi capaz de revelar concepções relativamente complexas sobre o significado da formação universitária. A atividade tornou visíveis expectativas que provavelmente permaneceriam dispersas ou desconhecidas pela instituição: aprender para além da teoria, ampliar horizontes, formar vínculos, desenvolver autonomia, construir uma identidade profissional e compreender a formação como uma responsabilidade social.

Sob a perspectiva da Aprendizagem Transformadora baseada em evidências, o principal achado não está em afirmar que os estudantes foram transformados pela recepção, mas em reconhecer que a universidade passou a dispor de um registro inicial a partir do qual mudanças posteriores poderão ser analisadas.

A transformação, nesse caso, deve ser compreendida como uma possibilidade longitudinal. Ela poderá ser observada se, ao longo da graduação, os estudantes revisitarem esse primeiro registro e demonstrarem:

- a) mudança na forma de compreender a universidade;
- b) amadurecimento do projeto profissional;
- c) revisão de concepções iniciais sobre sucesso, carreira e formação;
- d) ampliação do senso de responsabilidade acadêmica e social;
- e) maior integração entre conhecimento técnico, competências, ética e projeto de vida;
- f) transferência da aprendizagem para escolhas concretas.

Nesse sentido, a Recepção de Calouros inaugura uma narrativa institucional de acompanhamento. Ela permite que o MackSTLR atue não apenas como sistema de registro de atividades, mas também como infraestrutura de memória formativa do estudante.

10. Desafios, limites e tensões da experiência

A experiência apresenta limitações importantes, como toda atividade pedagógica, que devem ser explicitadas.

A primeira limitação refere-se à extensão dos registros. Como a atividade ocorreu em um contexto de recepção, muitas respostas foram breves. Isso favoreceu a ampla adesão, mas reduziu a densidade analítica em parte dos dados.

A segunda limitação é metodológica. Os registros analisados mostram expectativas iniciais, sem alterações ao longo do tempo. Portanto, eles não devem ser interpretados como evidência de transformação, mas como evidência inicial de uma trajetória.

A terceira limitação é de ordem operacional. A base de registros adotada para esta análise é composta por 320 entradas, consolidadas a partir das planilhas institucionais. Essa definição foi adotada como decisão metodológica para esta edição.

Em futuras edições, recomenda-se estabelecer um protocolo de registro mais padronizado desde a coleta, garantindo rastreabilidade e consistência entre os sistemas.

A quarta limitação refere-se à integração com o e-Portfólio. Para que a experiência produza maior valor formativo, o registro inicial precisa ser retomado em outros momentos da graduação. Sem essa retomada, a atividade permanece como diagnóstico inicial; com ela, pode tornar-se um instrumento de acompanhamento longitudinal dos processos de transformação.

A quinta limitação está na própria comanda. As perguntas foram adequadas ao contexto, mas poderiam ser aperfeiçoadas em edições futuras para produzir respostas mais densas. Por exemplo, além de perguntar o que o estudante espera viver e construir, seria possível pedir que ele indicasse um compromisso concreto para o primeiro semestre, uma dificuldade que antecipa enfrentar ou um critério pelo qual avaliará seu próprio desenvolvimento.

11. Recomendações para replicação e adaptação

A experiência pode ser replicada em futuras edições da Recepção de Calouros, desde que sua finalidade seja claramente definida. Ela não deve ser tratada como uma atividade isolada de acolhimento, mas como o primeiro registro da trajetória formativa do estudante.

Para replicação, recomenda-se:

- a) manter perguntas simples, mas acrescentar ao menos uma questão voltada a compromisso concreto;
- b) garantir identificação institucional adequada dos registros, preservando anonimização para análise pública;
- c) integrar o registro inicial ao e-Portfólio;
- d) prever retomadas posteriores do mesmo registro ao longo do curso;
- e) produzir relatórios por unidade, curso ou perfil discente, quando metodologicamente possível;
- f) distinguir claramente evidência inicial, indício de desenvolvimento e evidência robusta de transformação;
- g) selecionar trechos anônimos representativos para análise qualitativa;
- h) distinguir com precisão, em análises futuras, entre expectativas registradas no ingresso e transformação evidenciada ao longo da trajetória.

Uma versão aperfeiçoada da comanda poderia incluir:

Você está iniciando sua trajetória universitária. Escreva brevemente: quem é você neste momento; que tipo de estudante e profissional espera se tornar; o que espera viver, aprender e construir na universidade; e qual é o primeiro compromisso concreto que deseja assumir para o seu desenvolvimento neste semestre.

Essa formulação acrescenta uma dimensão prática observável, mais alinhada à Aprendizagem Transformadora baseada em evidências.

12. Contribuições para o MackSTLR e para a universidade

A principal contribuição da experiência foi mostrar que o MackSTLR pode atuar desde o início da graduação como instrumento de registro, acompanhamento e interpretação da trajetória formativa do discente.

A atividade fortalece o MackSTLR em três dimensões:

Primeiro, amplia sua presença institucional, conectando-o a uma ação de grande alcance e alta relevância simbólica: a entrada do estudante na universidade.

Segundo, produz evidências iniciais que podem orientar políticas de acolhimento, permanência, acompanhamento discente e desenvolvimento de competências.

Terceiro, permite que a universidade construa uma narrativa longitudinal da formação, acompanhando como os estudantes passam de expectativas iniciais a experiências concretas, escolhas acadêmicas, projetos profissionais e amadurecimento pessoal.

A experiência também contribui para a aprendizagem institucional. Ao analisar os registros dos calouros, a universidade pode compreender melhor como seus estudantes percebem a formação superior, quais expectativas trazem, quais receios manifestam e que tipo de promessa formativa atribuem ao Mackenzie.

Nesse sentido, o valor da atividade vai além do momento da recepção. Ela pode orientar decisões pedagógicas, estratégias de comunicação institucional, ações de permanência, o desenho de IATs, a formação docente e as políticas de desenvolvimento discente.

13. Considerações finais

A experiência desenvolvida pelo CEAT no contexto da Recepção de Calouros evidencia que a entrada na universidade pode ser tratada como um momento formativo estratégico. Ao convidar estudantes ingressantes a refletir sobre quem são, quem desejam se tornar e o que esperam construir na universidade, a atividade produziu uma evidência inicial sobre a trajetória discente.

Seu valor está na capacidade de criar espaço e tempo para a reflexão, construir evidências, compará-las ao longo do tempo, interpretar mudanças de critério, bem como observar o amadurecimento da identidade e a transferência para contextos reais.

Como marco zero da trajetória formativa, a Recepção de Calouros permite que o MackSTLR se apresente ao estudante não apenas como programa institucional, mas também como um ecossistema de formação, registro e desenvolvimento. A experiência mostra que a Aprendizagem Transformadora começa, muitas vezes, antes da transformação propriamente dita. Inicia quando o estudante aprende a nomear sua condição presente, a projetar seu futuro e a reconhecer que sua trajetória universitária será construída por escolhas, vínculos, desafios e compromissos.

Quadro 2 — Evidências iniciais da trajetória formativa dos calouros

Tipo de evidência	O que foi observado nos registros	n	%	Interpretação pedagógica
Autoimagem de ingresso	Estudantes se descrevem como calouros, ingressantes, em nova fase, no início da faculdade ou em transição para a vida universitária.	100	31,3%	A recepção funciona como uma situação formativa de passagem e registra o ponto de partida da identidade acadêmica.
Projeto profissional	Registros mencionam emprego, carreira, mercado, formação profissional, atuação na área, OAB, empresa ou negócio.	245	76,6%	A universidade é percebida como uma mediação para a vida profissional; isso exige a integração entre empregabilidade, formação integral e responsabilidade.
Aprendizagem e formação	Respostas mencionam aprender, conhecimento, curso, habilidades, formação, professores, base sólida ou domínio técnico.	193	60,3%	Há uma expectativa explícita de formação acadêmica; o MackSTLR pode qualificar essa expectativa com competências e evidências.
Pertencimento e relações	Estudantes esperam construir amizades, vínculos, conexões, redes de contato e convivência.	161	50,3%	A permanência e o engajamento dependem também da integração social e do pertencimento institucional.

Tipo de evidência	O que foi observado nos registros	n	%	Interpretação pedagógica
Experiências e desafios	Registros mencionam experiências, oportunidades, desafios, projetos, vivências e momentos marcantes.	172	53,8%	O estudante espera uma universidade experiencial; há abertura a práticas cocurriculares e situações formativas complexas.
Crescimento e amadurecimento	Respostas indicam desejo de amadurecer, evoluir, desenvolver-se, transformar-se, melhorar ou sair da zona de conforto.	121	37,8%	São indícios prospectivos de transformação, mas não evidências de transformação consolidada.
Ansiedade e vulnerabilidade	Alguns estudantes mencionam medo, ansiedade, insegurança, incerteza ou dúvidas.	27	8,4%	O acolhimento inicial também deve ser compreendido como suporte à transição e à permanência.
Baixa densidade reflexiva	Parte dos registros é muito curta, genérica ou pouco específica.	25	7,8%	Limite metodológico: a atividade produz uma linha de base, mas precisa de retomadas posteriores e de comandas mais densas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Capítulo 3

Engenharia sob Pressão: liderança e julgamento profissional

O que os registros reflexivos revelam sobre a tomada de decisão em crise

Delmárcio Gomes da Silva

Ricardo de Abreu Barbosa

1. A experiência formativa

O Hackathon da Escola de Engenharia da Universidade Presbiteriana Mackenzie constituiu uma experiência cocurricular intensiva, marcada por desafios reais, trabalho em equipe, pressão temporal, necessidade de comunicação pública e de tomada de decisão em contexto de incerteza. No âmbito do MackSTLR, essa experiência foi vinculada à IAT 7093, intitulada “Liderança em Pressão: Antes e Depois do Hackathon”.

O eixo central da IAT não era avaliar o projeto técnico apresentado pelos estudantes, mas compreender como eles perceberam e exerceram liderança, protagonismo, colaboração e resiliência em uma situação concreta de pressão. Essa distinção é importante. O Hackathon já possuía, por si só, uma dimensão técnico-projetual: resolver problemas, construir propostas e apresentar soluções. A contribuição específica do MackSTLR consistiu em acrescentar uma camada reflexiva à experiência, permitindo que os estudantes analisassem sua própria postura diante das tensões vividas.

A pergunta formativa que orientou a IAT pode ser sintetizada da seguinte forma: quando o estudante se vê submetido ao tempo escasso, a conflitos de equipe, ao risco de exposição pública e à necessidade de decisão, sua conduta confirma ou contradiz a imagem que ele tem de si como líder, protagonista ou futuro profissional? Essa pergunta desloca a liderança do plano abstrato para o plano da prática situada. Não se trata de perguntar se o estudante “é líder”, mas de observar como ele age quando a situação exige organização, escuta, comunicação, iniciativa e responsabilidade.

Essa abordagem é particularmente adequada à formação em engenharia. A atuação profissional do engenheiro não se reduz ao domínio técnico. Ela exige capacidade de interpretar problemas complexos, coordenar pessoas, dialogar com diferentes atores, comunicar soluções e tomar decisões sob restrições. Nesse sentido, o Hackathon funcionou como um ambiente condensado de formação do julgamento profissional.

2. Uma leitura baseada em evidências de aprendizagem

A análise das atividades reflexivas foi conduzida com base na rubrica do MackSTLR, fundamentada na teoria da Aprendizagem Transformadora de Mezirow (1991). A rubrica opera com quatro níveis: Transformação, que pressupõe a revisão explícita de um quadro de referência — uma ruptura com um pressuposto epistêmico que o sujeito carregava e que, após a experiência, não consegue mais sustentar da mesma forma; Integração, que evidencia relação entre a vivência concreta, a reflexão sobre a própria postura e a intenção de mudança prática; Exposição, que descreve a experiência e nomeia aprendizados sem profundidade crítica; e Não Alcançado, que corresponde a registros descritivos ou celebratórios sem reflexão sobre si mesmo. A descrição completa da rubrica e do referencial teórico do MackSTLR é apresentada no capítulo introdutório desta obra.

A análise desta experiência foi conduzida com rigor metodológico, tomando a categoria Transformação dentro dos limites da teoria da Aprendizagem Transformadora. O simples enunciado de que “liderança não é cargo, é atitude”, por mais recorrente que seja, não constitui evidência suficiente, a menos que o estudante nomeie com especificidade o pressuposto anterior, descreva o mecanismo concreto que o confrontou e articule o que mudou e por quê.

Por isso, os relatos mais densos foram classificados como “Integração forte”. Essa categoria reconhece evidências textuais consistentes de aprendizagem orientada à prática, mas evita afirmar mais do que os dados permitem. A distinção é central para uma leitura mais madura da Aprendizagem Transformadora. A pergunta deixa de ser “quantos estudantes se transformaram?” e passa a ser “quais evidências indicam revisão inicial de pressupostos, mudança de critérios de ação e maior consciência profissional?”.

Esse cuidado fortalece a credibilidade do MackSTLR. O programa não precisa inflar a ideia de transformação para demonstrar relevância. Ao contrário, sua maturidade institucional depende de demonstrar que competências como liderança, resiliência, comunicação e colaboração podem ser analisadas com base em evidências textuais, em episódios concretos e em implicações práticas.

3. Base analisada e rubrica recodificada

A base analisada continha 190 registros brutos de atividades reflexivas vinculadas à IAT 7093. Desse total, três registros estavam inicialmente inacessíveis por conterem apenas referência a ficheiro externo em substituição ao texto reflexivo. Porém, os textos correspondentes foram posteriormente recuperados e incluídos na análise. Outros três registros, cujo conteúdo não pôde ser recuperado, foram excluídos, resultando em um *corpus* efetivo de 184 registros. Para fins de interpretação qualitativa, a unidade de análise foi o registro reflexivo individual.

Além dos registros reflexivos da IAT, o projeto mobilizou o e-Portfólio como espaço complementar para documentar a experiência formativa. Foram identificados 68 registros de links enviados pelos estudantes, dos quais 60 links públicos individualizados do e-Portfólio Mackenzie foram válidos. Desses, 30 correspondem a estudantes que também possuíam registro reflexivo válido na IAT, constituindo o subconjunto com potencial para análise longitudinal.

Contudo, nesta análise, os e-portfólios foram tratados como evidência de participação e de continuidade reflexiva, e não como base para a codificação qualitativa, por duas razões metodológicas. A primeira é de ordem epistemológica: diferentemente da IAT, respondida no calor da experiência, com tempo de edição estratégico reduzido, o e-Portfólio é um artefato público e curado, produzido com consciência de que será lido e avaliado, o que eleva o risco de performatividade, isto é, de que a elaboração retórica retome a reflexão substantiva (Yancey, 2004; Barrett, 2007). A segunda é de ordem prática: apenas 30 dos 184 estudantes com registro reflexivo válido submeteram e-portfólios individualizados, o que inviabiliza uma análise comparativa representativa. A camada longitudinal — o cruzamento sistemático entre IAT e e-portfólio — está prevista para desenvolvimento futuro.

A recodificação considerou cinco dimensões: autoimagem inicial, incidente crítico, reação prática, revisão de pressuposto e ação futura observável. Com base nessas dimensões, os registros foram classificados em cinco níveis: Integração forte, Integração, Exposição qualificada, Exposição e Não Alcançado.

A distribuição dos 184 registros analisados foi a seguinte:

Tabela 1 — Distribuição dos registros reflexivos segundo os níveis da rubrica recodificada

Nível	nº	%	Descrição sintética
Integração forte	75	40,8%	Articula pressuposto, episódio e reação concreta
Integração	51	27,7%	Nomeia aprendizado sem plena articulação do pressuposto
Exposição	32	17,4%	Descreve experiência sem revisão crítica
Não Alcançado	26	14,1%	Relato descritivo ou celebratório sem reflexão
Total	184	100%	

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Somadas, as categorias “Integração forte” e “Integração” correspondem a 126 registros, o que representa 68,5% da base. Esse resultado é consistente com a literatura sobre reflexão em contextos de formação profissional intensiva. Dysthe, Engelsen e Lima (2007) observam que portfólios e instrumentos reflexivos em cursos de ciências e engenharia produzem predominantemente reflexão descritiva ou integrativa, com incidência reduzida de revisão crítica de pressupostos, especialmente em experiências de curta duração. O achado não deve, portanto, ser lido como evidência de transformação consolidada, mas como sinal de que a experiência permitiu a muitos estudantes articular episódio vivido, percepção de si, aprendizagem e intenção de mudança prática — o que, para uma única experiência intensiva de cinco dias, é pedagogicamente expressivo.

4. Principais evidências identificadas

A matriz de evidências revelou cinco elementos recorrentes nos relatos. A autoimagem inicial apareceu em grande parte dos registros: estudantes se descreviam como líderes, membros técnicos, pessoas tímidas, organizadas, inseguras, colaborativas ou pouco acostumadas a assumir protagonismo. O incidente crítico também foi frequente, geralmente associado ao tempo curto, à preparação do pitch, à dificuldade de organizar as ideias, a conflitos na equipe ou à necessidade de apresentar uma proposta sob pressão. A reação prática manifestou-se em relatos de ações como organizar tarefas, dividir responsabilidades, assumir a iniciativa, simplificar explicações, mediar divergências ou apoiar colegas. A revisão de pressupostos emergiu quando os estudantes declararam perceber que a liderança não se reduz a controlar, a falar mais, a ocupar cargo ou a tomar todas as decisões. Por fim, a ação futura observável manifestou-se quando indicaram que, em próximas experiências, pretendem se comunicar melhor, participar desde o início, ouvir mais a equipe, organizar as etapas ou lidar com a pressão com maior maturidade.

Dois eixos merecem destaque. O primeiro é a comunicação. Muitos estudantes perceberam que uma boa solução técnica não se sustenta se não puder ser explicada com clareza. Alguns relatos mostram estudantes inicialmente identificados pela execução técnica, mas que, diante da necessidade de apresentar o pitch, reconheceram que a liderança também envolve traduzir conhecimento técnico em linguagem acessível, defender uma proposta e construir uma narrativa compreensível para avaliadores e colegas. Essa é uma evidência importante para a formação em engenharia: o conhecimento técnico precisa tornar-se comunicável.

O segundo eixo é a organização coletiva do trabalho. Muitos estudantes relataram que a principal dificuldade não foi apenas encontrar uma solução, mas também coordenar o grupo sob pressão. A liderança apareceu, nesses casos, como uma prática de organização: distribuir tarefas, alinhar expectativas, priorizar etapas e manter a equipe em movimento. Esse achado é relevante porque desloca a liderança de uma qualidade pessoal para uma função situada. Liderar, nesse contexto, foi menos ocupar uma posição formal e mais responder a uma necessidade concreta do grupo.

Entre os registros de maior densidade reflexiva, destaca-se o de um estudante que descreveu sua mudança de postura a partir do confronto com um conflito estrutural de metas entre as áreas da empresa parceira. A reflexão ultrapassou o plano da dinâmica de equipe para alcançar uma compreensão mais ampla: “conflitos de diretoria são apenas questões de ego” foi o pressuposto confrontado; a percepção de que o conflito é muitas vezes estrutural, isto é, produzido por metas mal desenhadas, e a intenção de focar no “design do incentivo” em vez da “culpa” foram a mudança articulada. Esse tipo de registro exemplifica o que se entende por Transformação no contexto da rubrica aplicada.

Esse conjunto de evidências confirma que os registros mais densos não apenas documentaram a participação no Hackathon. Eles articularam o episódio vivido, a reação prática, a revisão inicial dos pressupostos e a indicação de conduta futura. Por isso, foram classificados como Integração forte e não como Transformação. A distinção preserva o valor formativo da experiência sem afirmar uma mudança consolidada que a base analisada não permite demonstrar.

5. Interpretação formativa dos resultados

A análise sugere que o Hackathon funcionou como uma situação de aprendizagem complexa, orientada à prática. A pressão temporal, frequentemente vista apenas como um obstáculo, desempenhou uma função pedagógica. Ela tornou visíveis comportamentos que talvez permanecessem ocultos em atividades convencionais: evitar assumir responsabilidade, centralizar decisões, confiar excessivamente na dimensão técnica, comunicar-se de forma pouco clara ou esperar que a equipe se organizasse espontaneamente.

Os relatos mais consistentes mostram que alguns estudantes começaram a revisar seus critérios de ação. Em vez de associar a liderança apenas ao comando, ao controle ou ao protagonismo individual, passaram a compreendê-la como coordenação, escuta, comunicação e sustentação do trabalho coletivo. Em vez de ver a apresentação como uma etapa secundária, passaram a reconhecê-la como parte integrante da solução. Em vez de compreender o trabalho em equipe como uma simples divisão de tarefas, perceberam a necessidade de integração, negociação e confiança.

Essa aprendizagem não equivale à transformação consolidada. Não há base suficiente para afirmar que os estudantes mudaram sua prática de forma duradoura. O que se pode afirmar com mais segurança é que a experiência produziu evidências de uma integração forte: os estudantes conectaram a vivência concreta a uma revisão inicial de postura e a uma intenção prática futura.

Esse é precisamente o ponto mais importante do caso. O valor formativo do Hackathon não está em declarar que os estudantes foram transformados em poucos dias. Está em mostrar que uma experiência intensa, bem estruturada e acompanhada por uma comanda reflexiva adequada pode provocar deslocamentos relevantes na forma como os estudantes compreendem sua atuação profissional.

6. Limites da análise

A análise possui limites que precisam ser explicitados. Primeiro, embora a IAT tenha sido concebida como uma experiência “antes e depois”, os registros disponíveis foram analisados como relatos retrospectivos. Não houve, na base analisada, duas medições independentes e comparáveis, uma anterior e outra posterior ao Hackathon. Isso limita a força das inferências sobre mudança.

Segundo, a própria comanda pode induzir a linguagem da mudança. Quando o estudante é perguntado se sua compreensão sobre liderança mudou, tende a organizar sua resposta em torno dessa expectativa. Por isso, a recodificação não considerou suficiente a afirmação genérica de mudança. Foi necessário identificar um episódio concreto, uma reação prática, uma revisão de pressuposto e uma ação futura observável.

Terceiro, a curta duração da experiência recomenda cautela. O Hackathon pode provocar uma revisão inicial de perspectiva, mas a consolidação de uma mudança exige tempo, repetição, transferência para outros contextos e, idealmente, acompanhamento posterior no e-Portfólio.

Quarto, vale registrar que a participação na IAT foi incentivada por meio de horas complementares. Esse mecanismo é legítimo e amplia o alcance da experiência, mas introduz um viés relevante na leitura dos dados: o *corpus* analisado inclui estudantes motivados também pelo benefício das horas, e não exclusivamente pelo engajamento reflexivo com a experiência. Isso não invalida as evidências, já que a qualidade dos relatos foi o critério de classificação, não a motivação para a submissão, mas recomenda cautela ao generalizar os resultados ao conjunto de participantes do Hackathon. Registros de alta qualidade reflexiva produzidos sob esse incentivo têm o mesmo valor analítico; o que muda é a interpretação dos índices de adesão.

Esses limites não diminuem o valor da experiência. Ao contrário, mostram a importância de trabalhar com uma noção mais robusta de evidência. A análise torna-se mais confiável justamente porque não força os dados a dizerem mais do que podem sustentar.

7. Contribuições teórico-metodológicas

O caso oferece três contribuições para o amadurecimento do MackSTLR e para a literatura sobre Aprendizagem Transformadora em contextos de formação profissional:

- **Contribuição metodológica:** a recodificação demonstra que é possível reconhecer níveis relevantes de aprendizagem sem recorrer automaticamente à categoria de Transformação. A criação de uma leitura intermediária, como a Integração forte, permite valorizar registros densos e, ao mesmo tempo, preservar o rigor avaliativo. Essa escolha é, em si, uma proposta de aplicação da teoria de Mezirow em contextos de formação intensiva e breve, em que a consolidação não é demonstrável, mas os deslocamentos são observáveis;

- **Contribuição pedagógica:** O Hackathon mostra que as competências socioemocionais não precisam ser tratadas como atributos subjetivos nem como discursos genéricos. Quando vinculadas a situações concretas, organizar uma equipe, comunicar uma solução, lidar com a frustração, escutar divergências, assumir a iniciativa e sustentar decisões sob pressão tornam-se observáveis. O dilema desorientador — no sentido mezirowiano — não foi construído artificialmente: emergiu da própria estrutura da experiência;
- **Contribuição institucional:** O MackSTLR não substitui o objetivo técnico do Hackathon, mas o amplia. A competição continua sendo uma experiência de inovação e resolução de problemas; a IAT acrescenta uma camada reflexiva, permitindo que a Escola de Engenharia compreenda o evento também como um espaço de formação do julgamento profissional.

7.1 Implicações para o desenho futuro da IAT

Os achados desta análise sugerem três ajustes operacionais para as próximas edições do Hackathon com IAT vinculada:

Primeiro, separar efetivamente os momentos prévios e posteriores à reflexão, com registros distintos e independentes. A estrutura atual, ainda que intitulada “Antes e Depois”, produziu registros retrospectivos unificados, o que limita a força comparativa da análise.

Segundo, solicitar uma evidência concreta de ação realizada durante o Hackathon — como mediação de conflito, organização de tarefas, reformulação do pitch ou decisão técnica relevante. Isso ancora a reflexão em um comportamento observável, reduzindo o risco de indução por parte da comanda.

Terceiro, retomar posteriormente no e-Portfólio, com um protocolo estruturado de triangulação, permitirá verificar se a intenção declarada de mudança se converteu em prática em outros contextos. Essa camada longitudinal, atualmente em desenvolvimento, constituirá o avanço metodológico central da próxima fase do MackSTLR.

8. Considerações finais

O Hackathon da Escola de Engenharia, analisado à luz da IAT 7093, evidencia o potencial do MackSTLR para qualificar experiências acadêmicas intensivas em espaços de formação integral. A experiência não permite afirmar uma transformação consolidada. Essa conclusão seria metodologicamente excessiva. O que os dados permitem afirmar é mais preciso: houve evidências relevantes de integração forte, revisão inicial de pressupostos e ampliação da consciência sobre liderança, comunicação e trabalho em equipe em 68,5% dos 184 registros analisados.

Essa conclusão é mais modesta, mas também mais sólida. O Hackathon funcionou como uma situação formativa, pois confrontou os estudantes com a distância entre a sua autoimagem e a sua prática. Alguns descobriram que liderança não é um cargo. Outros perceberam que domínio técnico não basta sem comunicação clara. Outros reconheceram que a equipe precisa ser organizada, ouvida e sustentada sob pressão.

Nesse sentido, o valor da experiência não está apenas nos projetos apresentados, mas também na aprendizagem gerada ao longo do processo. O Hackathon evidenciou que a formação do engenheiro exige mais do que competência técnica: julgamento, responsabilidade, clareza comunicativa, capacidade de colaboração e disposição para agir em contextos incertos. É nesse ponto que o MackSTLR contribui de maneira decisiva: torna visível, analisável e formativamente relevante aquilo que muitas vezes permanece implícito nas experiências acadêmicas.

Referências

BARRETT, H. C. Researching electronic portfolios and learner engagement: the REFLECT initiative. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, Hoboken, v. 50, n. 6, p. 436-449, 2007.

DYSTHE, O.; ENGELSEN, K. S.; LIMA, I. Portfolios and assessment in teacher education in Norway: a theory-based discussion of different models in two sites. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, Abingdon, v. 32, n. 1, p. 39-61, 2007.

MEZIROW, J. **Transformative dimensions of adult learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

YANCEY, K. B. Postmodernism, palimpsest, and portfolios: theoretical issues in the representation of student work. **College Composition and Communication**, Champaign, v. 55, n. 4, p. 738-761, 2004.

Capítulo 4

Semana Acadêmica do CCBS como Dispositivo de Formação do Julgamento Profissional

Evidências de revisão de pressupostos em seis cursos da área da saúde

*Étria Rodrigues
Ricardo de Abreu Barbosa*

1. Contexto e Desafio Formativo

Quadro 1 — Caracterização da experiência formativa na Semana Acadêmica do CCBS

Unidade Acadêmica	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS)
Cursos envolvidos	Fisioterapia, Psicologia, Gastronomia, Nutrição, Ciências Biológicas e Farmácia
Tipo de experiência	IAT cocurricular vinculada à Semana Acadêmica
Competências principais	Reflexão Crítica e Comunicação; Ética; Sustentabilidade e Bem-estar Coletivo
Evidência produzida	Relatos reflexivos escritos pelos estudantes
Registros analisados	45 registros (43 estudantes identificáveis únicos)
Período	Semana Acadêmica CCBS 2026.1

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

O Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) da Universidade Presbiteriana Mackenzie reúne cursos de diferentes áreas das ciências da vida e da saúde: Fisioterapia, Psicologia, Nutrição, Farmácia, Gastronomia, Ciências Biológicas e Medicina. Apesar das especificidades de cada formação, todos compartilham o compromisso com a promoção da saúde, da qualidade de vida, da sustentabilidade e da responsabilidade social. Embora o curso de Medicina integre a unidade acadêmica, sua participação não foi contemplada nesta experiência em razão de sua localização em outro *campus*.

Nesse contexto, a Semana Acadêmica do CCBS constitui uma importante estratégia institucional de formação complementar, concebida para aproximar diferentes áreas do conhecimento e estimular a compreensão dos desafios contemporâneos comuns às profissões das ciências da vida e da saúde. Além de abordar conteúdos específicos de cada curso, a programação busca criar oportunidades de diálogo interdisciplinar, ampliando a visão dos estudantes sobre o papel social de suas futuras profissões e a necessidade crescente de atuação colaborativa em contextos complexos.

A edição de 2026 reuniu estudantes de diferentes cursos em torno de temas contemporâneos, profissionais e interdisciplinares, proporcionando contato com especialistas e pesquisadores convidados. Um desafio pedagógico recorrente em eventos dessa natureza, porém, consiste em evitar que a participação discente se restrinja à escuta de palestras ou à produção de relatos meramente descritivos. O estudante costuma acumular informações, mas raramente é convidado a examinar o que elas revelam sobre seus próprios pressupostos — como a forma que compreende a profissão que escolheu, os critérios com que avalia decisões e as responsabilidades que assume como suas.

Diante desse cenário, o CEAT propôs converter parte da experiência da Semana Acadêmica em uma atividade reflexiva breve, vinculada ao Programa MackSTLR e orientada por uma pergunta formativa clara. A intenção não era apenas registrar a participação dos estudantes, mas também favorecer processos de reflexão capazes de estimular a revisão de pressupostos, a ampliação da identidade profissional e o desenvolvimento do julgamento crítico relacionado ao exercício futuro da profissão (Taylor, 2007; Mezirow, 2000).

A estratégia metodológica central foi criar uma IAT específica para cada curso participante. Essa escolha preservou as particularidades de cada formação, evitando uma comanda genérica para toda a unidade. Cada estudante foi convidado a refletir sobre tensões e desafios próprios de sua área: o cuidado integral em Fisioterapia, os atravessamentos sociais do sofrimento em Psicologia, a responsabilidade no sistema alimentar em Gastronomia, o discernimento ético em Nutrição, o papel público do biólogo em Ciências Biológicas e a integridade farmacêutica diante das relações entre ciência, mercado e cuidado.

Por se tratar de uma das primeiras experiências sistemáticas de integração entre a Semana Acadêmica, a IAT cocurricular e a produção de evidências reflexivas no CCBS, os resultados devem ser interpretados com prudência. A experiência não demonstra transformação consolidada, mas apresenta evidências iniciais relevantes de revisão de pressupostos, de ampliação da identidade profissional e de formação do julgamento discente.

2. Intencionalidade Pedagógica

O objetivo central foi transformar a Semana Acadêmica em uma situação formativa capaz de provocar deslocamentos de compreensão. Em vez de solicitar um resumo das atividades, as comandas pediram que o estudante identificasse um momento concreto da programação que o levou a rever uma ideia, um critério ou uma percepção sobre sua futura profissão. O objetivo não era verificar os conhecimentos adquiridos, mas identificar quais experiências os estudantes consideraram relevantes para repensar responsabilidades, valores, critérios de decisão e formas de atuação profissional.

Com esse propósito, foram elaboradas ordens específicas para cada curso participante. Embora direcionadas a temas distintos, todas as perguntas compartilhavam a mesma lógica pedagógica: solicitar que o estudante identificasse uma experiência concreta, refletisse sobre seu significado e explicitasse o que passou a compreender de forma diferente após a vivência. A reflexão deixou de ser uma descrição da atividade realizada e passou a constituir evidência do processo de aprendizagem desencadeado pela experiência.

Fisioterapia

“Conte um momento da semana em que você precisou rever o que significa 'cuidar' na fisioterapia. O que você passou a enxergar de forma diferente?”

Psicologia

“Qual momento da semana fez você perceber que o sofrimento psíquico não pode ser explicado apenas como algo individual? O que isso mudou no seu olhar?”

Gastronomia

“Que escolha sua na cozinha passou a ter outro peso depois da Semana? Por quê?”

Nutrição

“O que a Semana mostrou a você sobre decidir com responsabilidade na nutrição hoje? O que você entende que não pode ser deixado de lado nessas decisões?”

Ciências Biológicas

“Qual momento da semana fez você entender melhor por que o trabalho do biólogo importa? O que você passou a enxergar de forma diferente nessa atuação?”

Farmácia

“Durante a semana, houve algum momento em que você percebeu que o farmacêutico precisou tomar decisões difíceis entre interesses diferentes (como paciente, empresa, inovação ou resultado)? Conte esse momento e explique de que posição você entende que não poderia abrir mão.”

A escolha por uma IAT por curso foi, portanto, uma estratégia de aderência, considerando que a Semana Acadêmica já possuía riqueza temática. O papel da IAT foi criar uma mediação reflexiva para que essa programação gerasse evidências de aprendizagem e não apenas registros de participação.

3. Integração com o MackSTLR, IATs e e-Portfólio

A experiência foi vinculada às IATs 7407 a 7412. Como estratégia de incentivo à participação e aproximação dos estudantes às práticas propostas pelo MackSTLR, foram atribuídas 3 horas complementares aos estudantes que se inscreveram e responderam à atividade reflexiva. Adicionalmente, foram oferecidas 7 horas complementares para aqueles que criassem seu e-Portfólio e iniciassem o registro de evidências relacionadas à experiência, totalizando até 10 horas complementares. O quadro abaixo apresenta a distribuição dos registros analisados por curso:

Quadro 2 — Distribuição das IATs, dos registros e das competências por curso

IAT	Curso	Registros	Competência principal
7407	Fisioterapia	28	Reflexão Crítica e Comunicação
7408	Psicologia	3	Reflexão Crítica e Comunicação
7409	Gastronomia	0 ¹	Sustentabilidade e Bem-estar Coletivo
7410	Nutrição	9	Ética
7411	Ciências Biológicas	1	Sustentabilidade e Bem-estar Coletivo
7412	Farmácia	4	Ética

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

¹ A ausência de registros do curso de Gastronomia é discutida na Seção 7.

Não houve adesão ao e-Portfólio por parte dos estudantes participantes, apesar da oferta de horas complementares vinculadas a essa etapa. O e-Portfólio aparece neste capítulo, portanto, como possibilidade de continuidade e de aprofundamento das evidências, não como resultado já consolidado. A ausência de adesão indica que a incorporação do portfólio à cultura acadêmica dos cursos da saúde ainda demanda estratégias adicionais de sensibilização e acompanhamento.

4. Estratégias de Reflexão, Evidência e Revisão de Pressupostos

A estratégia reflexiva central consistiu em solicitar ao estudante que identificasse um episódio específico da Semana Acadêmica. Essa opção reduziu o risco de respostas genéricas e favoreceu a produção de evidências textuais mais qualificadas: comparação entre a visão anterior e a posterior, explicitação dos critérios de decisão e projeção da postura profissional futura.

A qualidade dos relatos foi analisada com atenção a quatro dimensões: (a) presença de episódio concreto; (b) revisão de compreensão; (c) articulação com a profissão; e (d) indicação de consequência formativa. Relatos meramente descritivos foram considerados evidências fracas. Relatos que apresentaram mudança de olhar, de critério de decisão ou ampliação de responsabilidade profissional foram considerados evidências mais consistentes de aprendizagem (Dirkx, 2006).

Para uma primeira experiência cocurricular, o resultado é relevante, pois indica que a atividade levou a maioria dos estudantes a relacionar a vivência com aprendizagens, valores ou perspectivas profissionais. Isso, porém, não autoriza afirmar que tenha ocorrido uma transformação sustentada, uma vez que os relatos não demonstram, de modo consistente, mudança de prática, revisão duradoura de pressupostos ou alteração dos critérios de decisão.

5. Evidências de Aprendizagem por Curso

5.1 Fisioterapia (IAT 7407 — 28 registros)

Os relatos de fisioterapia constituem a base mais expressiva do corpus analisado. Mostram um deslocamento recorrente: de uma visão técnico-funcional do cuidado para uma compreensão mais integral que inclui escuta, apoio emocional e atenção à vulnerabilidade do paciente. A comanda — “O que mudou no seu olhar?” — foi eficaz para provocar esse deslocamento.

“Antes, eu via a fisioterapia só como forma de recuperar o atleta fisicamente e fazer ele voltar a jogar o mais rápido possível, mas nesse momento ficou claro que não é só isso.”
(Estudante, IAT 7407)

“O nosso cuidar nesse momento vai além de técnicas de fisioterapia, mas também é sobre ser um humano com aquela mulher, ser um apoio físico e emocional.”
(Estudante, IAT 7407)

“Não é só tratar o corpo; é cuidar da pessoa como um todo.”
(Estudante, IAT 7407)

Esses trechos evidenciam que o vocabulário profissional dos estudantes se ampliou: “lesão”, “reabilitação” e “desempenho” passaram a conviver com “escuta”, “medo”, “apoio emocional” e “autonomia”. Essa ampliação do vocabulário é um marcador robusto de integração — o estudante não apenas absorveu nova informação, mas também passou a articulá-la à sua compreensão prévia da profissão (Dirkx, 2006).

5.2 Psicologia (IAT 7408 — 3 registros)

Embora o número de registros tenha sido menor, a aderência à proposta foi clara. Os relatos evidenciam deslocamento do olhar clínico individualizante para uma compreensão que inclui dimensões coletivas, históricas e institucionais do sofrimento.

Um terceiro relato, sobre Wilfred Bion, levou o estudante a observar que a psicanálise pode nascer da análise da própria história, mas que essa história também é “coletiva e histórica”, marcada pela guerra. A articulação entre a teoria psicanalítica e o contexto socio-histórico indica uma integração conceitual relevante para a formação clínica.

“O sofrimento humano, perante traumas individuais, se condiz com experiências coletivas.”
(Estudante, IAT 7408)

“O sofrimento psíquico não nasce apenas de 'dentro' da pessoa.”
(Estudante, IAT 7408)

5.3 Gastronomia (IAT 7409 — 0 registros)

Não foram localizados registros de gastronomia na base analisada. Essa ausência não invalida a proposta nem a IAT criada — que permanece disponível para replicação —, mas indica uma limitação operacional desta edição que requer investigação. A hipótese mais plausível diz respeito ao horário de oferta do curso, uma vez que Gastronomia é ministrado exclusivamente no período noturno, ao passo que a campanha de convite às IATs foi ativada pela manhã, reduzindo significativamente a exposição dos estudantes desse curso à comunicação. Trata-se de um dado de aprendizagem institucional relevante: a divulgação de IATs cocurriculares precisa considerar a grade horária efetiva de cada curso, especialmente quando os estudantes não têm presença regular no *campus* no turno em que há maior circulação de comunicações institucionais. Recomenda-se, na próxima edição, articular a ativação da IAT de Gastronomia diretamente com os docentes e coordenadores do curso, preferencialmente no início de uma aula noturna, antes da Semana.

5.4 Nutrição (IAT 7410 — 9 registros)

Os relatos mais consistentes de Nutrição surgiram quando os estudantes formularam critérios de julgamento profissional — não apenas descreveram o que aprenderam, mas também os articularam com base nas decisões que tomarão no futuro.

“Decidir com responsabilidade em nutrição hoje é muito mais complexo do que eu imaginava. Não é só aplicar o que está nos livros ou seguir protocolos.”
(Estudante, IAT 7410)

“É preciso embasar toda nossa carreira em ciência.”
(Estudante, IAT 7410)

“Vai muito além de apenas indicar dietas ou focar em resultados estéticos.”
(Estudante, IAT 7410)

“Eu honestamente não sabia que a profissão de biólogo seria tão integrada.”
(Estudante, IAT 7411)

A discussão sobre GLP-1², redes sociais, algoritmos e desinformação favoreceu uma reflexão ética situada — especialmente sobre prudência, comunicação responsável e cuidado individualizado. O fato de os estudantes formularem critérios (não apenas opiniões) é o indicador mais relevante de integração neste eixo.

5.5 Ciências Biológicas (IAT 7411 — 1 registro)

Houve apenas um registro identificado, mas com alta aderência à IAT e evidência clara de ampliação da identidade profissional.

O estudante reconheceu que carregava uma visão “separada” da profissão e passou a compreender a atuação do biólogo como presença em redes que envolvem campo, projeto, ambiente, sociedade e garantia da vida. A palestra sobre licenciamento ambiental funcionou como um gatilho para esse deslocamento perceptivo. Trata-se de evidência relevante de integração — ainda que isolada na base desta edição — e reforça a pertinência da comanda para cursos em que a identidade profissional ainda não está consolidada nos anos iniciais.

5.6 Farmácia (IAT 7412 — 4 registros)

Os relatos de Farmácia trouxeram dilemas éticos próximos da prática profissional real, o que indica que a comanda foi eficaz em ativar uma tensão cognitiva genuína.

“[Percebi] a possibilidade de indicar um medicamento mais caro, sendo que existia um genérico com a mesma eficácia — reconhecendo a pressão comercial e a confiança do paciente.”
(Estudante, IAT 7412)

“O farmacêutico precisa equilibrar o cuidado com o paciente e os resultados da empresa.”
(Estudante, IAT 7412)

² O GLP-1 é um hormônio produzido naturalmente pelo intestino que regula o apetite, aumenta a saciedade e estimula a produção de insulina.

Um terceiro relato, sobre Medical Affairs, destacou a tensão entre as demandas comerciais da indústria e a responsabilidade científica. Esses registros evidenciam que a IAT conseguiu promover a formulação de critérios de integridade profissional, de segurança do paciente e de responsabilidade técnica — dimensões que a competência Ética do MackSTLR busca desenvolver.

6. Análise Pedagógica Transversal

A análise do *corpus* permite identificar um padrão transversal: a emergência de um vocabulário profissional mais complexo. Em cada curso com registros disponíveis, os estudantes passaram a articular sua área com dimensões que antes estavam ausentes ou periféricas em sua compreensão. O fisioterapeuta não apenas trata, mas cuida de pessoas vulneráveis. O nutricionista não apenas prescreve, mas decide com responsabilidade, com base na ciência e no cuidado. O farmacêutico não apenas dispensa, mas equilibra ética, segurança e pressão do mercado. O biólogo não atua em isolamento técnico, mas opera em redes sistêmicas de licenciamento, de gestão ambiental e de impacto social.

Em Fisioterapia, “lesão”, “reabilitação” e “desempenho” passaram a conviver com “escuta”, “medo”, “apoio emocional”, “família”, “autonomia” e “vulnerabilidade”. Na Psicologia, o sofrimento deixou de ser visto apenas como um fenômeno individual. Em Nutrição e Farmácia, os estudantes explicitaram critérios de decisão: evidência científica, prudência, integridade, segurança do paciente, responsabilidade comunicacional. Em Ciências Biológicas, o papel profissional foi ampliado para além dos espaços técnicos fragmentados.

Esse padrão de ampliação conceitual é o que a rubrica MackSTLR classifica como Integração: conexão entre eventos distintos, identificação de pressupostos anteriores e relação com critérios de atuação futura. Ainda não é Transformação. Para afirmar que é transformação, seria necessário acompanhar se esses critérios se manifestam em decisões concretas ao longo da formação. Mas é um ponto de partida documentado, e isso tem valor institucional.

A experiência também revelou que comandas situadas, específicas para cada área, produzem evidências qualitativamente superiores às comandas genéricas. Quando a pergunta solicita um episódio, um critério ou uma mudança de olhar, o relato produz evidência de aprendizagem. Quando a pergunta é genérica, o estudante tende a resumir as palestras.

7. Limites e Tensões

As principais limitações desta primeira edição são a escala reduzida e a adesão desigual entre os cursos. Quarenta e cinco registros constituem uma base inicial ainda distante do potencial de alcance do CCBS. A concentração em Fisioterapia (62% dos registros) evidencia que o engajamento variou significativamente entre as áreas.

Um terceiro limite é a natureza pontual da evidência. Os relatos permitem inferir uma revisão inicial da compreensão, mas não demonstram transferência para a prática futura. Para avançar, seria recomendável vincular a IAT ao e-Portfólio, solicitar um segundo registro em momento posterior e incluir alguma forma de devolutiva docente ou de autoavaliação orientada por critérios.

Um quarto limite, relevante para a interpretação dos dados de adesão, é o incentivo às horas complementares. Esse mecanismo amplia a participação — o que é desejável —, mas introduz um viés: o *corpus* analisado não representa necessariamente os estudantes que viveram as experiências mais significativas da Semana Acadêmica, e sim aqueles que optaram por registrá-las, também motivados pela acumulação de horas. Não é possível, a partir dos dados disponíveis, distinguir registros produzidos por engajamento reflexivo genuíno daqueles motivados principalmente por incentivo. Esse limite não invalida as evidências analisadas, mas recomenda cautela nas generalizações sobre o potencial formativo do evento para o conjunto de participantes.

Um quinto limite é a ausência total de adesão ao e-Portfólio. Embora tenham sido disponibilizadas 7 horas complementares para a criação e início da construção do portfólio, nenhum estudante realizou essa etapa. Esse resultado sugere que a incorporação do e-Portfólio à cultura acadêmica dos cursos da área da saúde ainda demanda estratégias adicionais de sensibilização e acompanhamento, uma vez que seu potencial como ferramenta de reflexão e de registro da trajetória formativa ainda não é amplamente reconhecido pelos estudantes.

Por fim, a ausência de registros de Gastronomia — provavelmente relacionada ao horário noturno exclusivo do curso, combinado com a ativação matutina da campanha — evidencia que aspectos operacionais e de comunicação podem ter impacto tão significativo na adesão quanto na qualidade da proposta pedagógica em si.

A ausência da Gastronomia neste capítulo não deve ser interpretada como uma lacuna a corrigir na próxima edição, mas como evidência de um domínio pedagógico que permaneceu em fase exploratória sem completar a transição para a estabilização institucional. Na distinção clássica entre exploração e exploração na aprendizagem organizacional (March, 1991), atividades exploratórias caracterizam-se por experimentação, alto risco para quem as sustenta e ausência de papéis formalmente reconhecidos; tornam-se estabilizadas apenas quando passam a contar com trajetórias e legitimidade institucional consolidadas (Arthur; Rousseau, 1996). A presença ou ausência de um curso ou de uma unidade no MackSTLR é, portanto, um indicador do estágio de maturidade desse domínio específico, e a honestidade epistemológica exige nomear essa distinção em vez de absorvê-la silenciosamente na narrativa de sucesso do programa.

8. Recomendações para Replicação e Escala

A experiência tem alto potencial de escala. O desenho é leve, não exige reconfiguração da Semana Acadêmica e pode alcançar um número muito maior de estudantes se for incorporado desde o planejamento do evento. Para isso, recomenda-se:

- Validar previamente as IATs com os coordenadores de cada curso, garantindo que as comandas abordem dilemas profissionais genuínos e reconhecíveis pelos estudantes;
- Reservar um momento específico na programação da Semana para a realização da atividade reflexiva, preferencialmente com orientação docente e tempo protegido para registro, evitando que a reflexão fique para um momento posterior ao evento, quando a experiência já não está mais viva;
- Alinhar a divulgação da IAT ao turno e à rotina de cada curso, especialmente dos noturnos, articulando diretamente a comunicação com os docentes e os coordenadores;
- Vincular a entrega ao e-Portfólio, com apoio tutorial explícito para os estudantes que ainda não utilizam a ferramenta;
- Padronizar a consolidação dos dados por curso, facilitando a comparação entre edições e o acompanhamento longitudinal;
- Considerar a realização de reflexões durante a própria Semana — antes que a questão das horas se torne o principal motivador —, reduzindo o viés do incentivo e produzindo evidências mais ancoradas na experiência imediata.

9. Contribuições para o MackSTLR e para o CCBS

A Semana Acadêmica do CCBS 2026 pode ser lida como uma primeira experiência sistemática de integração entre o evento acadêmico, o IAT cocurricular e a produção de evidências reflexivas na unidade. Sua contribuição não está apenas nos números, ainda modestos, mas também na demonstração de um modelo replicável.

A prática mostra que o MackSTLR pode operar como infraestrutura institucional de aprendizagem baseada em evidências: não apenas registrando a participação, mas também ajudando cursos e unidades a reconhecer como estudantes revisam pressupostos, amadurecem critérios e começam a formar julgamento profissional. Para o CCBS, a experiência demonstra que eventos acadêmicos já existentes podem ser convertidos em dispositivos formativos sem a necessidade de criar estruturas paralelas; basta incluir, desde o planejamento, uma mediação reflexiva estruturada e coerente com os dilemas reais de cada área.

10. Considerações Finais

A Semana Acadêmica do CCBS 2026 demonstrou que eventos acadêmicos podem produzir evidências formativas quando acompanhados de comandos específicos e de rubricas coerentes. A experiência deixou de ser apenas um espaço de exposição a conteúdos e funcionou, ainda que inicialmente, como um dispositivo de formação do julgamento profissional: os estudantes não apenas escutaram profissionais de suas áreas, mas também foram convidados a examinar como aquelas histórias, dilemas e perspectivas alteravam sua própria compreensão da profissão.

Este capítulo documenta, ao mesmo tempo, tanto o potencial da proposta quanto os limites desta primeira edição. A adesão desigual entre os cursos, a ausência de Gastronomia na base de dados, a não adesão ao e-Portfólio e o viés introduzido pelo incentivo de horas complementares são limitações reais que não devem ser minimizadas. Reconhecê-las com honestidade é condição para aprimorar a próxima edição.

O próximo passo é escalar. Com melhor integração entre coordenação, docentes, MackSTLR e e-Portfólio, a experiência pode alcançar um número muito superior de estudantes e produzir evidências mais robustas de Aprendizagem Transformadora. A lição institucional desta edição é clara: a transformação não se presume; ela precisa ser desenhada, registrada, analisada e acompanhada. Este capítulo é, como toda primeira edição, um ponto de partida, não uma conclusão.

Referências

ARTHUR, Michael B.; ROUSSEAU, Denise M. (ed.). **The boundaryless career**: a new employment principle for a new organizational era. New York: Oxford University Press, 1996.

DIRKX, J. M. Engaging emotions in adult learning: A Jungian perspective on emotion and transformative learning. **New Directions for Adult and Continuing Education**, San Francisco, v. 109, p. 15-26, 2006.

MARCH, James G. Exploration and exploitation in organizational learning. **Organization Science**, Catonsville, v. 2, n. 1, p. 71-87, 1991.

MEZIROW, J. Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In: MEZIROW, J. et al. (ed.). **Learning as transformation**: Critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. p. 3-33.

TAYLOR, E. W. An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999–2005). **International Journal of Lifelong Education**, Londres, v. 26, n. 2, p. 173-191, 2007.

Capítulo 5

Business Week como Ecossistema de Formação Profissional

IATs transversais, evidências reflexivas e aprendizados de um piloto cocurricular no CCSA

*Adriana Beatriz Madeira
Ricardo de Abreu Barbosa*

1. Contexto e Desafio Formativo

Quadro 1 — Informações da Experiência

Unidade Acadêmica	Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) — UPM
Cursos envolvidos	Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Comércio Exterior
Tipo de experiência	Cocurricular — evento institucional integrado ao Programa MackSTLR
Competências principais	Liderança, Reflexão Crítica, Ética, Competências Globais e Colaboração (por eixo)
Evidência produzida	48 relatos reflexivos válidos — IATs 7416-7420
Registros analisados	45 registros (43 estudantes identificáveis únicos)
Período	Mackenzie Business Week 2026 — 1º semestre

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A Mackenzie Business Week consolidou-se como uma das iniciativas cocurriculares mais expressivas do Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Em 2026, o evento reuniu organizações como XP, BTG Pactual, JP Morgan, Spotify, Meta, Coca-Cola, Maersk, DHL, EY, Volkswagen, Ambev, BYD, Natura, Samsung, Apple, Nissan, LiveMode/CazéTV e Receita Federal, o que configurou um ecossistema de intensa circulação de repertórios profissionais, trajetórias executivas concretas e dilemas organizacionais reais.

Do ponto de vista formativo, esse tipo de evento apresenta uma tensão estrutural bem conhecida: ao mesmo tempo em que gera experiências de alto potencial reflexivo, exposição a perspectivas que desafiam quadros de referência anteriores, sua natureza difusa e não estruturada tende a produzir aprendizagens que permanecem implícitas, não registradas e raramente convertidas em evidência de desenvolvimento de competências (Mezirow, 2000; Taylor; Cranton, 2012).

A questão identificada não dizia respeito à oferta de conteúdo; a Business Week já reunia experiências abundantes e relevantes. O desafio estava em ampliar a intencionalidade pedagógica desses encontros, criando condições para que os estudantes pudessem reconhecer, em suas próprias percepções, pressupostos em tensão e deslocamentos formativos. Nesse sentido, a contribuição do MackSTLR consistiu em oferecer uma estrutura leve de reflexão e registro, capaz de tornar tais aprendizagens mais visíveis e documentáveis.

O desafio, portanto, era de natureza epistemológica antes de ser operacional: como criar condições para que as aprendizagens já em curso durante o evento fossem reconhecidas, articuladas e registradas pelos próprios estudantes de forma mais consciente? E como distinguir, nos relatos produzidos, a descrição entusiasmada de uma palestra da articulação reflexiva efetiva?

2. Intencionalidade Pedagógica da Experiência

A intencionalidade pedagógica da experiência consistiu em criar condições para que parte da experiência vivida pelos estudantes fosse articulada reflexivamente e registrada como evidência de desenvolvimento. O pressuposto central é que a Business Week já produz momentos de tensão cognitiva, isto é, situações em que determinadas visões, antes naturalizadas, são confrontadas com alternativas. O papel do MackSTLR foi criar mecanismos para que esses momentos fossem nomeados, interpretados e documentados.

O objetivo geral foi estimular a articulação reflexiva orientada sobre as experiências vividas durante o evento, com foco na identificação de pressupostos tensionados e na formulação de critérios mais complexos para interpretar situações profissionais. Os objetivos específicos incluíram:

- Provocar o reconhecimento de concepções anteriores sobre sucesso profissional, competitividade de mercado, decisão financeira, operações globais e liderança;
- Desenvolver, no plano textual, marcadores de julgamento profissional em situações de incerteza e contato com perspectivas organizacionais divergentes;
- Produzir evidências documentadas de aprendizagem cocurricular integráveis ao e-Portfólio do estudante;
- Gerar dados para o aperfeiçoamento do próprio Programa MackSTLR em contextos cocurriculares em larga escala.

3. Competências MackSTLR Mobilizadas

A Business Week mobilizou competências MackSTLR de forma transversal, com especificidades por eixo temático. O quadro a seguir apresenta a articulação entre eixo, competência principal e o modo como a competência deveria aparecer na prática reflexiva:

Quadro 2 — Articulação entre eixos temáticos, competências e operacionalização reflexiva

Eixo Temático	Competência principal	Operacionalização esperada
Liderança, carreira e identidade profissional	Liderança e Reflexão Crítica	Revisão de concepções sobre sucesso; análise de trajetórias não lineares; identificação de pressupostos sobre carreira
Estratégia, mercado e transformação	Pensamento Crítico e Comunicação	Comparação entre modelos de negócio; reconhecimento da insuficiência de categorias tradicionais; novos critérios de competitividade
Finanças, economia e tomada de decisão	Ética e Raciocínio Analítico	Ampliação dos critérios de julgamento em decisões financeiras; reconhecimento de impactos humanos além da eficiência econômica
Operações globais, logística e comércio exterior	Competências Culturais e Globais	Reconhecimento da complexidade invisível das cadeias globais; revisão de visões simplificadas sobre logística e regulação
Desafios corporativos e aprendizagem experiencial	Liderança, Colaboração e Resolução de Problemas	Autopercepção de limites em situações de pressão; revisão da concepção de liderança como controle; valorização da escuta

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

4. Descrição da Ação Desenvolvida

4.1 Público-alvo e adesão

A experiência envolveu estudantes dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Comércio Exterior do CCSA, predominantemente do primeiro semestre. A adesão foi voluntária, com incentivo de horas complementares. Foram analisados 48 relatos reflexivos válidos, um número relevante para a primeira edição de um instrumento reflexivo em contexto cocurricular, especialmente considerando que a participação não era obrigatória.

4.2 Estrutura da experiência e lógica do desenho

A construção das Iniciativas de Aprendizagem Transformadora partiu de uma opção metodológica deliberada: organizar as atividades em eixos temáticos transversais, e não por curso de origem. Essa escolha se deu porque a Business Week já opera como um ecossistema transversal, em que os estudantes transitam entre eventos de diferentes setores, confrontam trajetórias executivas diversas e constroem trilhas próprias de participação. Organizar as IATs por curso reproduziria artificialmente uma fronteira que o próprio evento dissolve.

Cinco IATs foram criadas, cada uma estruturada a partir de um dilema desorientador específico, comandas reflexivas progressivas e a rubrica de quatro níveis do MackSTLR:

Quadro 3 — Dilemas desorientadores e estrutura das comandas reflexivas por IAT

IAT	Dilema desorientador central	Estrutura da comanda
7416	O mercado ainda valoriza o mesmo perfil profissional que eu imaginava?	Dois eventos mínimos → momento de mudança → ideia geradora de desconforto → implicação futura
7417	Os modelos tradicionais ainda explicam os mercados contemporâneos?	Dois eventos mínimos → percepção de diferença → modelo que gerou estranhamento → revisão de visão
7418	As finanças servem apenas para controlar resultados ou também para definir objetivos futuros?	Dois eventos mínimos → percepção de impacto além dos números → questionamento do critério financeiro → novos critérios

IAT	Dilema desorientador central	Estrutura da comanda
7419	O sucesso empresarial depende apenas de estratégia e de vendas?	Dois eventos mínimos → complexidade invisível percebida → visão anterior simplificada → nova interpretação
7420	É possível liderar sem respostas prontas e sob pressão constante?	Dois momentos mínimos → limites e inseguranças → reconsideração da forma de colaborar → intenção concreta

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A progressão interna das comandas seguiu uma lógica de três movimentos: (1) ancoragem na experiência concreta; (2) identificação da tensão ou do desconforto; (3) projeção prospectiva. Essa estrutura é coerente com a sequência reflexiva proposta por Schön (1983) e Mezirow (2000): experiência → desorientação → reflexão crítica → reformulação.

4.3 Papel do CEAT/MackSTLR e papel do estudante

O CEAT atuou como arquiteto da experiência formativa, ficando responsável pela elaboração das comandas, pela curadoria dos critérios de julgamento rubricial e pela análise dos relatos. A construção das comandas exigiu escolhas técnicas deliberadas (quais perguntas seriam capazes de ativar a dimensão reflexiva sem sugerir previamente quais pressupostos deveriam ser revisados) e um equilíbrio entre provocação e abertura, tecnicamente exigente, que os dados, como se verá, confirmam ter sido, em geral, bem-sucedido.

O estudante foi posicionado como sujeito que seleciona, interpreta e registra experiências relevantes para sua própria trajetória profissional. A exigência de articular ao menos dois eventos por IAT foi intencional. Tal exigência levou os alunos a estabelecerem uma conexão entre as perspectivas distintas, e não apenas a descreverem uma palestra. Na prática, a maioria dos relatos que atingiram o nível de Integração respeitou essa lógica conectiva.

5. Integração com o MackSTLR, IATs e e-Portfólio

Quadro 4 — Síntese da integração entre a Business Week e o MackSTLR

Elemento	Descrição
Competências avaliadas	Liderança, Pensamento Crítico, Ética, Competências Globais e Colaboração (por eixo)
IATs utilizadas	7416 (Liderança/Carreira), 7417 (Mercado/Estratégia), 7418 (Finanças/Ética), 7419 (Operações Globais), 7420 (Desafios Corporativos)
Estrutura das comandas	Progressão em três movimentos: ancoragem na experiência → identificação da tensão → projeção prospectiva
Evidência produzida	48 relatos reflexivos válidos, classificados por rubrica MackSTLR
Critério de avaliação	Rubrica de quatro níveis: Não Alcançado / Exposição / Integração / Transformação
Integração ao e-Portfólio	Prevista como etapa subsequente; a ser consolidada nas próximas edições
Incentivo oferecido	3 horas complementares por IAT concluída

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

6. Evidências de Aprendizagem e Resultados Observados

6.1 Distribuição por nível das rubricas

Os 48 relatos válidos foram classificados com base na rubrica MackSTLR, em quatro níveis. A tabela abaixo apresenta a distribuição:

Tabela 1 — Distribuição dos relatos reflexivos por nível da rubrica MackSTLR

Nível Rubrical	nº	%	Característica predominante
Não Alcançado	~3	~6%	Relatos genéricos ou puramente descritivos; ausência de identificação de tensão ou pressuposto revisado

Nível Rubrical	nº	%	Característica predominante
Exposição	~15	~31%	Reconhecimento de novas perspectivas; contato inicial com dilema; sem articulação crítica entre eventos ou com critérios anteriores
Integração	~23	~48%	Conexão entre ao menos dois eventos; identificação de pressupostos; relação com escolhas ou critérios futuros
Transformação	~7	~15%	Revisão explícita de quadro de referência no plano textual; mudança de critério declarada; comprometimento específico com nova postura

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Aproximadamente 63% dos relatos válidos apresentaram marcadores de articulação crítica: conexão entre eventos, identificação de pressupostos e relação com critérios futuros. Esse resultado é relevante para um contexto cocurricular sem obrigatoriedade curricular e sem preparação reflexiva prévia. Indica que a estrutura das IATs foi suficiente para promover articulação crítica na maioria dos estudantes que submeteram reflexões, resultado que constitui, por si só, uma prova de conceito da viabilidade da abordagem em eventos de grande escala.

A distribuição é orientativa, não conclusiva. Os limites entre Exposição e Integração envolvem julgamentos interpretativos, e a ausência de calibração entre avaliadores nesta edição constitui uma limitação a ser corrigida nas próximas edições. O que os dados permitem afirmar com segurança é o padrão geral: a maioria dos relatos válidos demonstrou um esforço reflexivo genuíno.

6.2 Análise por eixo temático

Eixo 1 — Liderança, Carreira e Identidade Profissional (IAT 7416)

Os relatos vinculados a este eixo revelaram um movimento textual recorrente: a revisão da concepção linear de carreira. Vários estudantes relataram a percepção de que trajetórias executivas reais, marcadas por mudanças de área, recomeços e decisões sob incerteza, tensionavam modelos anteriores baseados na estabilidade e na progressão previsível.

“Antes, eu imaginava o sucesso muito ligado à estabilidade financeira e ao crescimento rápido dentro de uma empresa, mas comecei a perceber que o sucesso também envolve qualidade de vida, propósito e identificação com aquilo que se faz no dia a dia. [...] Percebi que o mercado exige adaptação constante e que habilidades como comunicação, inteligência emocional e capacidade de aprender são tão importantes quanto o conhecimento técnico.”

(Estudante, IAT 7416)

O relato identifica um pressuposto anterior — “sucesso = estabilidade + crescimento rápido” — e formula um critério alternativo com dimensões que transcendem a eficiência econômica imediata. Esse movimento é coerente com o nível Integração, pois há conexão entre eventos, identificação de pressupostos e projeção de critérios futuros.

Eixo 2 — Estratégia, Mercado e Transformação dos Negócios (IAT 7417)

Este eixo produziu os relatos com a maior densidade analítica na revisão dos modelos de mercado. A questão-gatilho (“os modelos tradicionais ainda explicam os mercados contemporâneos?”) foi particularmente eficaz em ativar tensão cognitiva em estudantes que operavam com categorias convencionais de competitividade.

“Na palestra do Spotify, percebi como os dados e os algoritmos influenciam diretamente o comportamento do consumidor e a forma como as empresas criam experiências personalizadas. Antes, eu imaginava que o sucesso de uma empresa dependia principalmente da qualidade do produto, mas entendi que, hoje, a experiência do usuário, a análise de dados e a capacidade de manter a atenção das pessoas são fatores fundamentais.”

(Estudante, IAT 7417)

O relato identifica o pressuposto anterior e apresenta um critério revisado com referência à empresa e ao contexto específicos. Tal evidência aponta para um marcador de ancoragem situacional que distingue a reflexão da mera generalização.

Eixo 3 — Finanças, Economia e Tomada de Decisão (IAT 7418)

Os relatos deste eixo revelaram um deslocamento interessante. Passou-se da leitura puramente técnica das decisões financeiras para outra que inclui dimensões éticas e organizacionais. Em vez de discutir indicadores, vários estudantes passaram a questionar os critérios pelos quais as decisões econômicas são justificadas.

“No bate-papo com Guilherme Benchimol, ficou claro que decisões estratégicas tomadas em momentos de risco influenciam diretamente a cultura da empresa, a confiança das pessoas e até o posicionamento da marca no mercado. [...] Buscar apenas lucro de curto prazo pode prejudicar a sustentabilidade da empresa e sua relação com clientes e colaboradores.”

(Estudante, IAT 7418)

Eixo 4 — Operações Globais, Logística e Comércio Exterior (IAT 7419)

Este eixo produziu alguns dos relatos mais consistentes sobre a ampliação da visão sistêmica. O dilema desorientador (“O sucesso empresarial depende apenas de estratégia e vendas?”) foi eficaz para revelar concepções simplistas sobre o funcionamento dos mercados globais.

“Antes, eu via logística apenas como transporte de produtos; porém, percebi como custos, tempo, tecnologia e fatores internacionais impactam diretamente as empresas e o mercado. [...] Logística não é apenas suporte, mas também uma área estratégica que influencia os custos, a experiência do consumidor e o crescimento das empresas.”
(Estudante, IAT 7419)

A revisão é clara no plano textual: o pressuposto “logística = transporte” é identificado e substituído por uma categoria mais complexa, com referência a fatores concretos da experiência vivida no evento.

Eixo 5 — Desafios Corporativos e Aprendizagem Experiencial (IAT 7420)

Este eixo apresentou as evidências textuais mais próximas de uma reflexão orientada à autopercepção, pois o objeto de análise era a própria atuação do estudante sob pressão, e não o ambiente organizacional externo. Essa mudança de objeto tende a produzir relatos mais específicos sobre o contexto.

“Em alguns momentos, percebi minhas inseguranças, principalmente na hora de defender ideias e tomar decisões em grupo, já que havia pouco tempo para analisar as situações e encontrar soluções. [...] Percebi que, em alguns momentos, eu acabava focando muito na minha própria ideia e menos em ouvir o restante do grupo.”
(Estudante, IAT 7420)

“Se enfrentar novamente uma situação semelhante, pretendo me comunicar de forma mais clara e participar de maneira mais confiante nas discussões. [...] Vou procurar contribuir mais na organização da equipe e no planejamento das tarefas, porque percebi que uma boa estrutura e colaboração fazem muita diferença nos resultados finais.”
(Estudante, IAT 7420)

O segundo relato avança para o nível de comprometimento prático com intenções específicas, não genéricas, de mudança futura. Este eixo foi o único em que se identificou, de forma sistemática, a narrativa de episódio crítico pessoal. Mostrou um tipo de evidência que depende de memória situada e de autorrevelação, o que a torna mais robusta do ponto de vista da plausibilidade.

6.3 Análise por Competências MackSTLR: Uma Leitura Transversal

A análise por eixo temático (seção 6.2) organiza os relatos segundo a estrutura das IATs, ou seja, uma leitura a partir do desenho da experiência. Esta seção complementa essa leitura de forma transversal, a partir das seguintes questões: quais temas emergem com maior frequência quando os relatos são lidos transversalmente? E como esses temas se distribuem entre as competências formalmente mapeadas do MackSTLR? Trata-se de duas perspectivas analíticas sobre o mesmo conjunto de 48 relatos, cujos resultados se reforçam mutuamente.

Foram identificados sete núcleos temáticos com maior incidência no *corpus*, hierarquizados pela frequência observada:

Quadro 5 — Núcleos temáticos emergentes nos relatos reflexivos

#	Elemento	Descrição
1	Redefinição do conceito de sucesso profissional	Questionamento da visão tradicional de sucesso; emergiu como tema dominante, articulando propósito, equilíbrio pessoal, realização e capacidade de lidar com imprevistos
2	Gestão de riscos e zona de conforto	Reflexões sobre caminhos seguros <i>versus</i> assunção de riscos, assimetria de informação, carreira não linear e questionamento de processos vigentes
3	Transformação digital e dados	Percepções sobre impactos da tecnologia, automação, inteligência artificial, algoritmos e personalização de experiências a partir de análise de dados
4	Resiliência, persistência e adversidades	Análise das trajetórias pessoais de palestrantes: como lidaram com incertezas, falhas e adversidades; o caminho como não linear e a flexibilidade como competência
5	Foco no cliente e experiência humana	Necessidade de entender o cliente para além da condição de comprador; narrativas genuínas como pré-condição de conexão; centralidade do humano na estratégia
6	Finanças além dos números: estratégica e comportamental	Entendimento de que decisões financeiras afetam cultura organizacional, produzem impactos éticos e condicionam sustentabilidade no longo prazo
7	Habilidades interpessoais e colaboração coletiva	Desenvolvimento continuado do profissional: inteligência emocional, trabalho em grupo, comunicação, escuta ativa, organização de equipes e repensar caminhos

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A distribuição hierárquica é, por si só, uma evidência: os temas 1, 2 e 4 — centrados em identidade profissional, trajetória e adversidade — dominam o *corpus* de forma transversal, independentemente do eixo IAT que originou o relato. Isso indica que o evento mobiliza, com maior consistência, uma ansiedade existencial sobre carreira e futuro do que questões setoriais específicas. Os temas 3, 5 e 6 — tecnologia, cliente, finanças comportamentais — emergem com menor frequência, mas com densidade analítica notavelmente superior nos relatos em que aparecem.

Leitura por Competências MackSTLR

A reclassificação dos 48 relatos segundo as cinco competências formais do Programa revelou padrões distintos de visibilidade e aprofundamento:

Quadro 6 — Padrões observados no corpus por competência MackSTLR

Competência MackSTLR	Padrão observado no <i>corpus</i>
Liderança e Competências Empreendedoras	Competência com maior destaque no <i>corpus</i> : estudantes identificaram e internalizaram os conceitos de risco, resiliência, perseverança, superação de inseguranças, propósito e autoconhecimento. A postura protagonista em relação à própria carreira e à vida apareceu como eixo articulador de múltiplos relatos
Reflexão Crítica e Comunicação	Presente nas dinâmicas de grupo relatadas, o estudante exerceu pensamento crítico sobre o conceito de “sucesso”, chegando a formulá-lo como algo altamente pessoal. Relatos apontaram a relevância da escuta ativa e do diálogo mesmo sob pressão. Há reconhecimento explícito da necessidade de abrir mão das próprias ideias — da não imposição como aprendizado
Sustentabilidade e Bem-estar Coletivo	Competência emergente no <i>corpus</i> : evidenciada pelo deslocamento do foco do crescimento individual para a ideia de crescer junto, “sem passar por cima de ninguém”. Percepção de que as finanças e as decisões corporativas precisam estar articuladas à cultura e ao respeito pelos colaboradores

Competência MackSTLR	Padrão observado no <i>corpus</i>
Ética	Apareceu de forma predominantemente indireta: críticas a soluções simplistas ou puramente numéricas para problemas complexos; questões de governança, de responsabilidade das lideranças e de transparência em momentos de crise. A ética emerge como linguagem crítica, não como tema explícito.
Competências Culturais e Globais	Relatos apontam para: a centralidade do cliente em seu próprio contexto (olhar o outro no contexto do outro); a apropriação de ferramentas digitais como exigência do mercado atual; e a pluralidade de trajetórias de líderes como abertura para perceber que há múltiplas visões de mundo legítimas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Dois achados merecem destaque. Primeiro, a competência Sustentabilidade e Bem-estar Coletivo ganhou visibilidade não prevista no mapeamento original por eixo. Isso sugere que o evento ativou dimensões do desenvolvimento profissional que extrapolam as cinco IATs, consideradas instrumentos isolados. Segundo, a competência Ética operou de forma predominantemente indireta. Aparece menos como categoria explícita nas reflexões dos estudantes e mais como uma linguagem subjacente à avaliação crítica. Esse achado é coerente com a literatura, que tende a situar o julgamento moral no registro implícito das práticas profissionais (Mezirow, 2000; Brookfield, 2017).

Em conjunto, a leitura por competência confirma os padrões identificados por eixo e acrescenta uma dimensão. Os relatos não só refletem os dilemas temáticos das IATs, como também revelam um processo de construção identitária mais amplo. Aparece como um movimento do estudante em direção a uma postura profissional mais reflexiva, mais solidária e mais consciente da complexidade dos ambientes organizacionais contemporâneos.

7. Análise Pedagógica: Padrões Observados no Corpus

A análise dos 48 relatos permite identificar dois padrões textuais relevantes, com implicações distintas para o desenho de futuras experiências.

Padrão 1 — Revisão de critério de avaliação profissional

O padrão mais frequente é a substituição textual de um critério simples por outro mais complexo: “sucesso = estabilidade” torna-se “sucesso = propósito + adaptabilidade”; “competitividade = preço/qualidade” torna-se “competitividade = experiência do consumidor + narrativa de marca”; “decisão financeira correta = maior resultado” torna-se “decisão correta = resultado + impacto humano + coerência de propósito”. Esses movimentos correspondem ao que a rubrica classifica como Integração quando evidenciam conexão entre eventos, e como Transformação quando incluem comprometimento com uma nova postura futura.

Padrão 2 — Descoberta de complexidade invisível

O segundo padrão, concentrado nos eixos 4 e 5, é a percepção de que determinados sistemas (cadeias logísticas, regulação aduaneira, dinâmicas de grupo sob pressão) operam por mecanismos antes invisíveis. Esse padrão tende a produzir relatos mais específicos do contexto, pois o estudante narra o momento exato em que a percepção surgiu. A especificidade é um marcador de plausibilidade, pois é mais difícil fabricar um momento específico de descoberta do que uma generalização sobre novos critérios de competitividade.

8. Limites Metodológicos e Aprendizados para Próximas Edições

Esta seção trata as limitações desta primeira edição não como falhas a esconder, mas como dados para o aperfeiçoamento do programa. Identificar com precisão o que ainda não funciona bem é condição para que a próxima edição seja mais robusta. Os quatro pontos a seguir são os mais relevantes para orientar esse desenvolvimento:

Viés de seleção devido ao incentivo às horas complementares

A oferta de horas complementares como incentivo à participação introduz um viés relevante: o *corpus* não representa necessariamente os estudantes que viveram as experiências mais significativas durante o evento, mas sim os que optaram por submeter um relato escrito. Em futuras edições, vale considerar reflexões breves realizadas durante o próprio evento, antes que a questão das horas se torne o principal motivador, ou, ao menos, registrar o número total de participantes por palestra para calcular a taxa de conversão com maior precisão.

Performatividade e visibilidade dos critérios rubriciais

A rubrica, quando utilizada como instrumento de feedback, torna seus próprios critérios legíveis ao estudante. Um relato do *corpus* incluía o feedback completo do avaliador embutido no campo de submissão, o que é uma evidência de que parte dos participantes conhecia os critérios antes de escrever reflexões em outros eixos. Isso não invalida o instrumento, mas exige um ajuste simples: a rubrica pode orientar o feedback após a submissão, mas não deve ser compartilhada antes da elaboração do relato. Se for necessário orientar o estudante, fazê-lo por meio de perguntas, não de descritores de nível.

Mediação por inteligência artificial

Alguns relatos apresentam características que merecem atenção: registro textual consistentemente elevado em múltiplas IATs; integração de categorias teóricas com fluidez incomum para o contexto; ausência de marcadores de escrita autêntica. Isoladamente, isso pode refletir competência genuína. Porém, combinadas em múltiplas IATs pelo mesmo estudante, suscitam uma questão legítima de autoria. Para o MackSTLR, o caminho não é punição, mas ajuste de desenho: exigir ancoragem situacional verificável (nome do evento, nome do palestrante, fala específica, registro no e-Portfólio durante o evento) torna os relatos mais difíceis de serem fabricados retroativamente e mais ricos como evidência de aprendizagem.

Ausência de iterações e de feedback intermediário

Os relatos analisados são produções únicas. A literatura sobre Aprendizagem Transformadora é consistente ao indicar que o processo reflexivo mais robusto ocorre em ciclos iterativos, não em produções únicas (Mezirow, 2000; Brookfield, 2017). A introdução de uma breve reflexão durante o evento, antes do acesso à rubrica completa, e de pelo menos uma rodada de feedback intermediário deve ser considerada para as próximas edições.

9. Recomendações para Replicação

As recomendações a seguir decorrem diretamente dos padrões e limites identificados. Elas são formuladas como sugestões operacionais concretas para professores e coordenadores que queiram replicar ou adaptar esta experiência em outros eventos curriculares:

- Introduzir uma breve reflexão durante o evento (não após), preenchida presencialmente antes de o estudante ter acesso à rubrica completa: isso ancora o relato na experiência imediata e reduz o risco de performatividade retroativa;
- Separar a visibilidade da rubrica do processo reflexivo: compartilhá-la como instrumento de feedback após a submissão, não como guia de produção antes;
- Exigir ancoragem situacional verificável: nome do evento, nome do palestrante, fala ou momento específico. Relatos sem essa ancoragem devem ser classificados, no máximo, como Exposição, independentemente da qualidade retórica;
- Implementar a calibração interavaliador em futuras edições: ao menos uma amostra de relatos avaliada por dois avaliadores independentes, com cálculo do índice de concordância;
- Registrar o número total de participantes por palestra, para que a taxa de conversão entre participação e submissão reflexiva possa ser calculada e analisada ao longo das edições.

10. Considerações Finais

Esta primeira edição do MackSTLR na Business Week evidenciou algo que valia a pena demonstrar: é possível integrar instrumentos reflexivos a eventos cocurriculares de grande escala sem descaracterizar a natureza do evento nem impor obrigatoriedade curricular. A maioria dos relatos válidos apresentou, no plano textual, marcadores de articulação crítica: conexão entre eventos, identificação de pressupostos e relação com critérios futuros. Isso é uma prova de conceito relevante: a lógica das IATs transversais funciona em contextos de ecossistema formativo distribuído.

A análise temática transversal e a reclassificação por competência (seção 6.3) confirmam e aprofundam essa leitura: o *corpus* não apenas exhibe padrões de articulação crítica, mas também revela uma gramática emergente de desenvolvimento profissional centrada em identidade, resiliência, colaboração e ética prática. Esse vocabulário comum, que aparece em relatos de eixos distintos, escritos por estudantes de diferentes cursos, é, por si só, uma evidência da coerência do ecossistema formativo.

Embora os dados indiquem o potencial dessa abordagem, algumas questões podem ser endereçadas na próxima edição: como tornar as evidências mais robustas? Como garantir que o que lemos nos relatos corresponde ao que efetivamente ocorreu na experiência do estudante, e não apenas a uma reorganização discursiva competente?

Responder a essas perguntas é o que transforma este piloto em um programa. Os ajustes descritos nas seções anteriores são tecnicamente acessíveis e pedagogicamente coerentes. A Business Week já é um ecossistema formativo de alto potencial. Com os refinamentos indicados, ela pode tornar-se também um ecossistema de evidências, um lugar onde aquilo que os estudantes aprendem deixa rastros verificáveis, comparáveis e acumuláveis ao longo da trajetória universitária.

Referências

BROOKFIELD, Stephen D. **Becoming a Critically Reflective Teacher**. San Francisco: John Wiley & Sons, 2017. 304 p. ISBN 9781119050650.

MEZIROW, J. Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In: MEZIROW, J. et al. (ed.). **Learning as transformation**: Critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. p. 3-33.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: How professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

TAYLOR, E. W.; CRANTON, P. (ed.). **The handbook of transformative learning**: Theory, research, and practice. San Francisco: Jossey-Bass, 2012.

Capítulo 6

Narrativas, Retórica e Justiça

Evidências de revisão de pressupostos na formação jurídica

Julio de Souza Comparini
Cintia Barudi Lopes
Ricardo de Abreu Barbosa

1. Contexto e Desafio Formativo

Quadro 1 — Caracterização da experiência formativa em Retórica e Argumentação

Informações da Experiência	
Unidade Acadêmica	Faculdade de Direito (UPM)
Curso	Direito
Componente curricular	Retórica e Argumentação
<i>Campi</i> envolvidos	Higienópolis e Alphaville
Tipo de experiência	Curricular, vinculada à IAT 7069
Competência MackSTLR	Competências Culturais e Globais
Estudantes inscritos	157
Registros reflexivos analisáveis	85 (aproximadamente 54% dos inscritos)
Período	2026.1

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

No campo jurídico, as narrativas não são meros recursos retóricos. Elas estruturam a forma como os fatos são selecionados, os personagens posicionados, as responsabilidades atribuídas e as decisões justificadas. Petições, defesas, sustentações orais, sentenças e políticas públicas são atravessadas por narrativas. Por isso, uma formação jurídica limitada à técnica argumentativa — sem atenção ao modo como as histórias são construídas e recebidas — corre o risco de preparar profissionais formalmente competentes, mas pouco atentos aos pressupostos culturais e sociais que moldam sua própria interpretação dos fatos.

A IAT 7069, intitulada “Retórica, diversidade e cidadania global: escuta, empatia e leitura crítica de narrativas sobre pertencimento”, partiu exatamente do desafio de formar estudantes capazes de argumentar em uma sociedade plural, marcada por conflitos narrativos, assimetrias culturais, estereótipos e disputas sobre pertencimento, reconhecimento e justiça. A experiência foi desenvolvida no componente Retórica e Argumentação, envolvendo turmas dos *campi* Alphaville e Reverendo George e Professora Mary Ann Chamberlain, localizado em Higienópolis, com a participação dos professores Julio de Souza Comparini, Cintia Barudi Lopes, Fabiana Oliveira Pinho, Evelyn Roberta Araujo Barreto de Souza, Ariel Engel Pessa e Rodrigo José Fuziger — o que, além de uma experiência pedagógica relevante, indica um exemplo raro de prática docente coletiva e coordenada.

A situação formativa proposta consistiu em refletir sobre o risco da “história única” na compreensão de culturas, grupos sociais e conflitos contemporâneos. Esse conceito, explorado por Adichie (2009) em sua palestra, foi escolhido pelos docentes como eixo da atividade por sua capacidade de articular empatia social, análise retórica e responsabilidade narrativa. O desafio não era apenas manifestar empatia em sentido genérico, mas perceber como uma narrativa parcial pode produzir julgamento parcial. Além disso, buscou-se explorar como isso se aplica diretamente ao trabalho do operador do direito, especialmente entre estudantes ingressantes, que frequentemente chegam à formação jurídica com visões unidimensionais e a expectativa de que o direito opera por verdades absolutas.

2. Intencionalidade Pedagógica

A intencionalidade da IAT foi promover uma experiência de revisão inicial dos pressupostos culturais aplicados à argumentação jurídica. O objetivo não era substituir o estudo técnico da retórica por uma discussão abstrata sobre diversidade, mas inserir a diversidade no coração da formação argumentativa. Argumentar implica compreender o outro, identificar pressupostos, reconhecer relações de poder e evitar que narrativas parciais se convertam em julgamentos injustos.

A competência central mobilizada foi Competências Culturais e Globais. Na prática, ela apareceu quando os estudantes foram chamados a: reconhecer o risco de narrativas simplificadoras; identificar pressupostos do próprio repertório; relacionar cultura, direito e justiça; e projetar uma forma mais responsável de argumentar em diversos espaços públicos. Em termos de Aprendizagem Transformadora, a experiência buscou deslocar a retórica da técnica de persuasão para a prática da escuta, do discernimento e da responsabilidade narrativa (Mezirow, 2000; Brookfield, 2017).

O papel docente foi intencionalmente concebido como mediação e provocação epistemológica. A ideia era ancorar a narrativa da autora aos conceitos técnicos da retórica e da argumentação jurídica, ao mesmo tempo em que o estudante foi convidado a identificar os próprios pressupostos. Os sete professores envolvidos atuaram de forma coordenada, o que constitui, por si só, um elemento pedagógico raro e replicável.

3. Descrição da Ação Desenvolvida

A ação foi aplicada nas turmas de Retórica e Argumentação e envolveu materiais audiovisuais e discussão orientada em grupo, tendo como eixo a crítica à narrativa única e aos seus efeitos sobre a compreensão de sujeitos, povos, culturas e conflitos. Os professores disponibilizaram, via Moodle, o link de acesso ao vídeo de Chimamanda Ngozi Adichie. Em alguns casos, o material foi exibido diretamente em sala de aula. A dinâmica foi híbrida, com duração de uma hora-aula, estruturada em duas etapas: assistir ao vídeo e discutir coletivamente o conteúdo em sala.

Após a atividade, os estudantes produziram um registro reflexivo individual no sistema do CEAT, em resposta à seguinte comanda:

“Considerando os materiais assistidos e a discussão em grupo, quais elementos mais impactaram seu modo de compreender a relação entre cultura e direito/justiça? Em que pontos você percebeu pressupostos do seu próprio repertório e como isso altera sua forma de argumentar em um espaço público diverso?”

A arquitetura desta comanda merece atenção. Ela não solicita descrição do material assistido, e sim exige que o estudante relacione o conteúdo à formação jurídica, identifique elementos de seu próprio repertório e indique consequências para sua prática argumentativa. A reflexão deixa de ser uma opinião sobre o tema e passa a funcionar como evidência textual de aprendizagem. O uso do e-Portfólio foi sugerido aos estudantes, mas não foi obrigatório para a atividade nesta edição.

O feedback foi organizado em quatro respostas-padrão elaboradas coletivamente pelos docentes. Tal prática indica coordenação pedagógica, não apenas iniciativa individual, e constitui um modelo replicável para grupos docentes que queiram implementar IATs em componentes curriculares compartilhados.

4. Evidências de Aprendizagem e Resultados Observados

Dos 157 estudantes inscritos na IAT 7069, 85 produziram registros reflexivos analisáveis (54%), 71 permaneceram apenas como inscritos, sem produzir, e um registro estava vazio, totalizando 72 registros não analisáveis (aproximadamente 46% dos inscritos). A tabela a seguir organiza os registros analisáveis por padrão de evidência:

Tabela 1 — Distribuição dos registros por padrão de evidência e interpretação pedagógica

Padrão de evidência	nº	%	Interpretação pedagógica
Compreensão consistente: relação entre história única, estereótipos, olhar jurídico e responsabilidade argumentativa	32	37,6%	Evidência forte de integração e revisão inicial de pressupostos

Padrão de evidência	nº	%	Interpretação pedagógica
Identificação da relação entre cultura, direito e justiça	31	36,5%	Evidência consistente de integração conceitual
Mudança de olhar e reconhecimento da importância de ouvir o outro	15	17,6%	Evidência de deslocamento perceptivo inicial
Compreensão da ideia central com necessidade de aprofundamento jurídico-argumentativo	7	8,2%	Evidência de exposição inicial

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Aproximadamente 92% dos registros apresentaram evidências de integração conceitual ou de deslocamento perceptivo, um resultado expressivo para uma atividade de sessão única. Os registros mais significativos ocorrem quando os estudantes reconhecem pressupostos do próprio repertório, aplicam a crítica da narrativa única ao campo jurídico e projetam mudanças em sua prática argumentativa.

A transferência do conceito para a prática jurídica aparece com clareza em alguns registros:

“O operador do Direito deve buscar o entendimento de cada caso com sensibilidade voltada à história a ser contada, sem tornar seus julgamentos uma ‘história única’.”
(Estudante, IAT 7069)

Este trecho evidencia transferência, pois o conceito discutido foi aplicado à interpretação jurídica de casos concretos, exatamente o que a IAT pretendia provocar:

“As narrativas simplistas e repetitivas não apenas criam estereótipos, mas também roubam a dignidade das pessoas.”
(Estudante, IAT 7069)

A formulação conecta narrativa, dignidade e justiça, mostrando que o problema não é apenas cognitivo, mas também ético e jurídico.

“O direito não é neutro, mas é profundamente influenciado pela cultura.”
(Estudante, IAT 7069)

“O ordenamento jurídico e as instituições de justiça tendem a ser vistos como estruturas neutras e universais, mas a discussão mostrou a influência de experiências, culturas e relações de poder na aplicação do Direito.”
(Estudante, IAT 7069)

Esses registros indicam uma integração conceitual entre retórica, cultura e justiça, a dimensão mais relevante desta IAT para a formação jurídica.

As evidências mais próximas de revisão de pressupostos aparecem quando o estudante não apenas declara que a diversidade é importante, mas reconhece limites do próprio repertório:

“O vídeo me ajudou a refletir sobre isso ao ver que eu mesmo não sou totalmente neutro, como eu achava.”
(Estudante, IAT 7069)

“Argumentar em um espaço público diverso exige questionar de onde vêm os argumentos, quem os escreveu e quem ficou de fora quando foram construídos.”
(Estudante, IAT 7069)

Esses trechos não são resumos de conteúdo. Eles revelam uma revisão inicial do lugar de fala, do critério de julgamento e da responsabilidade argumentativa, nível de evidência mais próximo da Aprendizagem Transformadora neste *corpus*.

A relação entre narrativa e prática processual também emergiu com força:

“Um processo judicial é, antes de tudo, um conflito entre histórias.”
(Estudante, IAT 7069)

Essa formulação sintetiza o potencial pedagógico da IAT, que é compreender que o contraditório, a ampla defesa, a presunção de inocência e a fundamentação das decisões são mecanismos de proteção contra narrativas únicas, incompletas ou estigmatizantes, e não apenas institutos formais.

5. Análise Pedagógica

Os registros permitem identificar três níveis progressivos de aprendizagem. No primeiro, os estudantes reconheceram o risco dos estereótipos e da redução de culturas a uma única narrativa. É um nível importante, mas ainda inicial, pois indica exposição ao tema e compreensão da ideia central. No segundo, relacionaram a crítica à narrativa única à prática jurídica, percebendo que cultura, direito e justiça não são campos separados. No terceiro — o mais próximo da Aprendizagem Transformadora —, alguns registros evidenciaram a revisão de pressupostos. O estudante não apenas declarou que a diversidade é importante, mas também reconheceu os limites do próprio repertório e projetou mudanças em sua forma de argumentar (Mälkki, 2011).

A prudência analítica é necessária. O que os registros documentam é o desempenho reflexivo textual — a qualidade da escrita produzida em resposta a uma comanda — e não a Transformação consolidada no sentido forte do conceito. As limitações metodológicas próprias deste tipo de evidência (performatividade, ausência de acompanhamento longitudinal e de triangulação com outras fontes) impedem afirmações mais robustas. Para sustentar a transformação em sentido mais rigoroso, seria necessário verificar se esses estudantes aplicam a revisão de pressupostos em casos jurídicos, em debates avaliativos, em práticas simuladas ou em produções argumentativas subsequentes. A vinculação ao e-Portfólio e o acompanhamento longitudinal são os passos naturais para produzir essa evidência mais robusta.

6. Limites da Experiência

O primeiro limite está na adesão, porque 46% dos inscritos não produziram registros analisáveis. Isso indica a necessidade de estratégias de engajamento mais consistentes, possivelmente com integração da IAT à avaliação formal do componente curricular.

O segundo limite está na natureza da evidência. A reflexão escrita permite observar linguagem, compreensão e autorreflexão, mas não permite verificar mudança de prática. Há diferença entre declarar que se argumentará de modo mais cuidadoso e demonstrar essa mudança em uma sustentação oral ou em um trabalho jurídico concreto. Parte dos estudantes também apresentou dificuldade em identificar pressupostos do próprio repertório — exercício que exige autocrítica e certo deslocamento pessoal, capacidades que não se desenvolvem em uma única sessão.

O terceiro limite está na rubrica, que pode ser refinada em futuras edições para diferenciar melhor a empatia genérica, a integração conceitual e a revisão efetiva dos critérios argumentativos. A categoria Transformação deve ser usada com cautela, preferencialmente quando houver evidência de mudança de critério, de aplicação prática ou de transferência para o contexto real.

Por fim, o acompanhamento das entregas no sistema merece atenção. A inscrição na IAT deve sempre ser acompanhada da produção efetiva da evidência reflexiva, o que requer orientações mais objetivas sobre o prazo, a forma de registro e a finalidade pedagógica da atividade.

7. Recomendações para Replicação na Faculdade de Direito

A IAT 7069 tem alto potencial de replicação porque seu núcleo pedagógico é simples, flexível e relevante para qualquer área do direito. Para isso, deve-se partir de uma narrativa socialmente significativa, provocar a análise crítica dos pressupostos e solicitar que o estudante explicita como isso altera sua forma de argumentar juridicamente.

Outros professores podem adaptar o modelo a diferentes componentes, como Direito Constitucional, Direitos Humanos, Direito Penal, Processo Civil, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Prática Jurídica. O objeto narrativo pode variar, incluindo relatos de migrantes, decisões judiciais, narrativas midiáticas sobre criminalidade, conflitos familiares, disputas ambientais, casos de violência institucional, controvérsias religiosas ou políticas públicas.

Uma versão futura poderia pedir ao estudante que escolhesse um caso jurídico concreto e respondesse: qual narrativa dominante aparece nesse caso? Quais sujeitos ou experiências ficaram invisibilizados? Que pressuposto pessoal poderia afetar minha interpretação? Como reformularia minha argumentação para torná-la mais justa, contextualizada e tecnicamente responsável? Essa pequena mudança fortaleceria a ponte entre reflexão e prática profissional, aproximando o instrumento do nível Transformação da rubrica.

O ponto indispensável para uma replicação bem-sucedida é a mediação docente ativa: o professor precisa ajudar os estudantes a ligarem a narrativa escolhida aos temas da disciplina, especialmente à argumentação, à linguagem, à retórica, à escuta e ao preconceito. A comanda reflexiva deve evitar soluções meramente opinativas e conduzir o aluno a relacionar o material à sua formação, visão de mundo e prática futura. O essencial é preservar a estrutura formativa: uma narrativa provocadora, mediação docente que explicita o problema jurídico e cultural, discussão orientada, comanda reflexiva que exija revisão de pressupostos e evidência avaliável. A replicação não deve ser uma cópia mecânica, mas sim a transferência contextualizada da prática.

8. Considerações Finais

A IAT 7069 demonstra que a narrativa pode ser um instrumento pedagógico potente na formação jurídica. Além disso, indica que competências culturais e globais podem ser trabalhadas com rigor em um componente técnico tradicional. A proposta insere a diversidade no coração da formação argumentativa, onde, de fato, ela pertence.

O envolvimento de sete professores é, por si só, um resultado significativo. Ele indica que a prática pode ser assumida por grupos docentes, articulando diferentes turmas e *campi* em torno de uma competência comum. Isso abre caminho para projetos integrados na Faculdade de Direito nos quais um mesmo eixo formativo (narrativa, justiça e argumentação) seja trabalhado com diferentes objetos e em diferentes momentos da trajetória discente.

A experiência também reforça uma visão metodologicamente responsável da Aprendizagem Transformadora, a de que transformar não significa apenas emocionar o estudante ou levá-lo a declarar uma mudança interior. Significa produzir evidências textuais de que ele passou a interpretar e justificar melhor, reconhecer os limites do próprio repertório e projetar formas mais responsáveis de atuação acadêmica, profissional e cidadã. O registro dessas evidências, mesmo que limitado ao desempenho reflexivo textual de uma única sessão, é o primeiro passo de um processo formativo que, para se consolidar como transformação, precisará de continuidade, acompanhamento e triangulação.

Referências

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. [S. l.]: TED Talk, 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story. Acesso em: 7 jul. 2026.

BROOKFIELD, S. D. **Becoming a critically reflective teacher**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2017.

MÄLKKI, K. Building on Mezirow's theory of transformative learning: Theorizing the challenges to reflection. **Journal of Transformative Education**, Thousand Oaks, v. 8, n. 1, p. 42-62, 2011.

MEZIROW, J. Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In: MEZIROW, J. et al. (ed.). **Learning as transformation**: Critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. p. 3-33.

Capítulo 7

O Diário de Bordo como Transform(Ação) do Pensar

Evidências de Aprendizagem Transformadora
no curso de Publicidade e Propaganda

*Samara Sanches Brochado
Ricardo de Abreu Barbosa*

1. Contexto e Desafio Formativo

Quadro 1 — Caracterização das IATs com Diário de Bordo em Publicidade e Propaganda

Campo	Informação
Unidade Acadêmica	CCL
<i>Campi</i>	Higienópolis
Curso	Publicidade e Propaganda
Registros	Total: 193 registros IAT 7055: 72 registros, 51 qualificados IAT 7029: 121 registros
Competências MackSTLR	Reflexão Crítica e Comunicação; Competências Culturais e Globais
ODS	04 – Educação de Qualidade; 12 – Produção e Consumo Sustentáveis

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Em janeiro de 2026, a Universidade Presbiteriana Mackenzie promoveu o XII Fórum de Aprendizagem Transformadora. O evento propunha um debate sobre processos de ensino-aprendizagem, com palestras da Prof.^a Dr.^a Audrey van der Meer, diretora do Laboratório de Neurociência do Desenvolvimento da Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia e do Prof. Dr. Marcus Sacrini Ayres Ferraz.

As discussões apresentadas durante o fórum evidenciaram que o uso excessivo de telas pode prejudicar os processos de aprendizagem, especialmente na assimilação e na consolidação dos conteúdos trabalhados. Nesse contexto, destacou-se a necessidade de adotar estratégias pedagógicas que promovam formas mais analógicas de reflexão e de construção do conhecimento.

2. Estrutura das IATs

A IAT 7055, intitulada “Fora das Telas, Dentro do Mundo: Reflexões em Diário de Bordo sobre Economia e Geopolítica”, convidou os estudantes do componente curricular Economia e Geopolítica a refletir sobre as dinâmicas geoeconômicas contemporâneas e sobre como os sistemas econômicos e os embates geopolíticos impactam suas trajetórias pessoais e sua futura atuação profissional. Já a IAT 7029, intitulada “Pausar os Cliques, a Caneta como Bússola: Reflexões em Diário de Bordo sobre Questões Sociológicas e Midiáticas Contemporâneas”, teve como objetivo promover uma reflexão aprofundada sobre questões sociológicas e midiáticas contemporâneas, mobilizando referenciais teóricos da sociologia, da filosofia e da comunicação para a compreensão crítica do consumo cotidiano das múltiplas mídias.

3. Intencionalidade Pedagógica

As IATs 7055 e 7029 foram elaboradas com o intuito de promover, entre estudantes do curso de Publicidade e Propaganda, um distanciamento temporário dos suportes digitais, valorizando a escrita manual por meio de um caderno no qual cada estudante registrasse, à mão, suas reflexões sobre o conteúdo ministrado em sala de aula, com associações ao próprio cotidiano.

Partindo de referenciais que abordam o diário de pesquisa como ferramenta pedagógica e instrumento de reflexão crítica (Larcher, 2019; LIPE, 2026; Teixeira *et al.*, 2023), propôs-se a elaboração do Diário de Bordo, um caderno físico que exigia dos alunos o desenvolvimento da capacidade de autoquestionamento sobre suas visões de mundo prévias.

Ao longo do semestre, ao registrar suas percepções e reflexões por escrito, os estudantes produziram evidências de transformação em seus modos de pensar, analisando criticamente os conteúdos teóricos ministrados, confrontando suas crenças prévias e favorecendo a compreensão de como novas percepções podem transformar sua tomada de decisão no futuro exercício profissional.

O ato de escrever à mão, de forma contínua e analógica, buscava estimular cada estudante a desacelerar, a promover o distanciamento discente dos suportes digitais, a romper com o automatismo associado ao uso constante de telas, a promover a metacognição e a aprimorar a capacidade de articular, de forma crítica, conteúdos do componente curricular. Além disso, o ato constante da escrita física aprimora a gramática, a expressão verbal e a capacidade de argumentação, transformando a forma como o aluno comunica suas descobertas, habilidades necessárias para comunicadores sociais.

4. Rubricas Avaliativas

Tanto para a IAT 7055, “Fora das Telas, Dentro do Mundo: Reflexões em Diário de Bordo sobre Economia e Geopolítica”, quanto para a IAT 7029, “Pausar os Cliques, a Caneta como Bússola: Reflexões em Diário de Bordo sobre Questões Sociológicas e Midiáticas Contemporâneas”, as rubricas avaliativas eram as mesmas (Quadro 2), inclusive para servir como evidência da capacidade de replicabilidade da IAT entre disciplinas do mesmo curso.

Quadro 2 — Nível Rubricial

Nível	Descrição
Transformação	A reflexão submetida evidencia que a experiência com o Diário de Bordo e os debates da disciplina ultrapassaram a teoria e já impactam o cotidiano de quem estuda. O texto não se limita ao planejamento do futuro, mas também relata a adoção de novos hábitos ou a execução de ações concretas.
Integração	O texto demonstra uma mudança nítida na forma de pensar. A narrativa conecta as teorias da disciplina à autoanálise da própria rotina na era digital, respondendo perfeitamente ao gatilho do “antes eu pensava que... e agora percebo que...”.
Exposição	A reflexão apresentada tem formato de resumo de aula. Quem escreve retoma as informações abordadas na disciplina e cita a construção do Diário de Bordo, mas mantém um distanciamento seguro em relação ao tema. Não há evidência de autoquestionamentos nem de desestabilização de certezas.
Não alcançado	O relato não fornece evidências mínimas de que houve envolvimento com o Diário de Bordo ou com as discussões sociológicas e midiáticas contemporâneas. A pessoa pode ter fugido do tema, respondido de forma telegráfica (por exemplo, com uso de IA) ou apenas cumprido a tarefa burocraticamente, sem qualquer sinal de reconhecimento dos conteúdos.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

5. Evidências de Aprendizagem

A partir dos Pilares de Aprendizagem Transformadora acionados em ambas as IATs, as evidências de aprendizagem ficam:

Tabela 1 — Competência Reflexão Crítica e Comunicação

Nível	IAT 7055		IAT 7029	
	nº	%	nº	%
Transformação	2	4,35	27	22,31

Nível	IAT 7055		IAT 7029	
	nº	%	nº	%
Integração	1	2,17	82	67,77
Exposição	21	45,65	9	7,44
Não alcançado	22	47,83	3	2,48

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Tabela 2 — Competências Culturais e Globais

Nível	IAT 7055		IAT 7029	
	nº	%	nº	%
Transformação	1	2,17	17	14,05
Integração	1	2,17	77	63,64
Exposição	33	71,74	24	19,83
Não alcançado	11	23,91	3	2,48

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Abaixo, seguem alguns relatos discentes que estão reproduzidos integralmente, preservando-se eventuais características da escrita original dos participantes. Dentre os registros mais significativos, destacam-se:

Aluna MMM, IAT 7055:

“A construção do Diário de Bordo representou uma mudança na minha forma de pensar e agir. Inicialmente, eu acreditava que a atividade não seria feita à mão e, quando percebi que esse era um requisito, questionei se essa técnica conseguiria atingir o objetivo de desacelerar. Minha expectativa era que escrever manualmente geraria preguiça e até ansiedade, além de parecer uma técnica ultrapassada, mas a experiência contrariou completamente essa percepção. Ao longo do processo, percebi que a escrita manual desacelerou meu ritmo de pensamento e me forçou a refletir sobre cada assunto com mais profundidade, fazendo-me perceber como meu raciocínio estava acostumado ao consumo rápido de vídeos nas redes sociais e que, por falta de vontade, não estava mais tendo uma visão profunda e crítica sobre certos assuntos.”

Aluna LCC, IAT 7055:

“No começo, fiquei assustada com a matéria por falta de conexão e de facilidade... Os conteúdos ao longo do semestre ampliaram meu conhecimento teórico e alteraram minha rotina. Estou pegando o hábito de me atualizar sobre pautas relevantes e de ler notícias sobre o que está acontecendo ao meu redor.”

Aluno PBSO, IAT 7055:

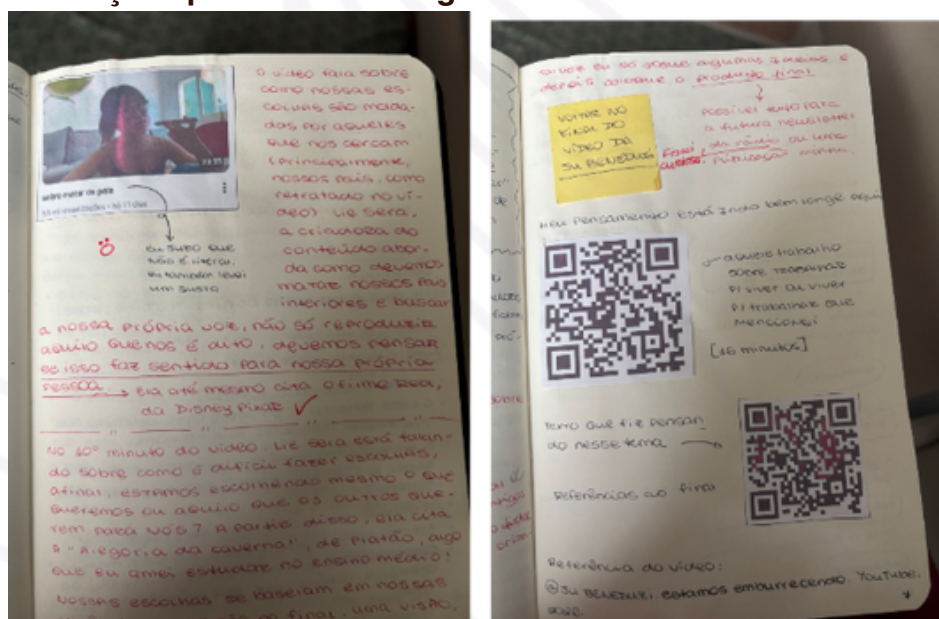
“As aulas de economia e geopolítica tiveram um grande impacto na minha vida e na forma que eu enxergo o mundo... Escrevo em um diário sobre como foi o meu dia, o que fiz; dessa forma, gerencio os meus sentimentos e entendo melhor cada ponto emocional que me gera gatilhos no dia a dia!... Sem dúvida existem dois [nome do aluno] diferentes e agradeço a disciplina por isso.”

Aluna LM, IAT 7055:

“Escrever o diário de bordo no início foi difícil e, no meio da atividade, eu entendi o porquê... Além disso, o Diário de bordo trouxe para os estudos a aplicação da matéria no dia a dia; após o diário, eu comecei a aplicá-la no meu dia a dia... Quero também poder aplicar a publicidade na minha rotina, assim como o diário de bordo, para que, em pequenos detalhes, me lembre da profissão que escolhi para a minha vida.”

Registros interessantes são as anotações feitas no próprio Diário de Bordo. Na IAT 7029, observou-se um elevado grau de engajamento dos estudantes com as suas anotações. Por exemplo, na Figura 1, a estudante não apenas elaborou reflexões textuais, mas também incorporou códigos QR para que a docente pudesse acessar os assuntos associados ao conteúdo da disciplina.

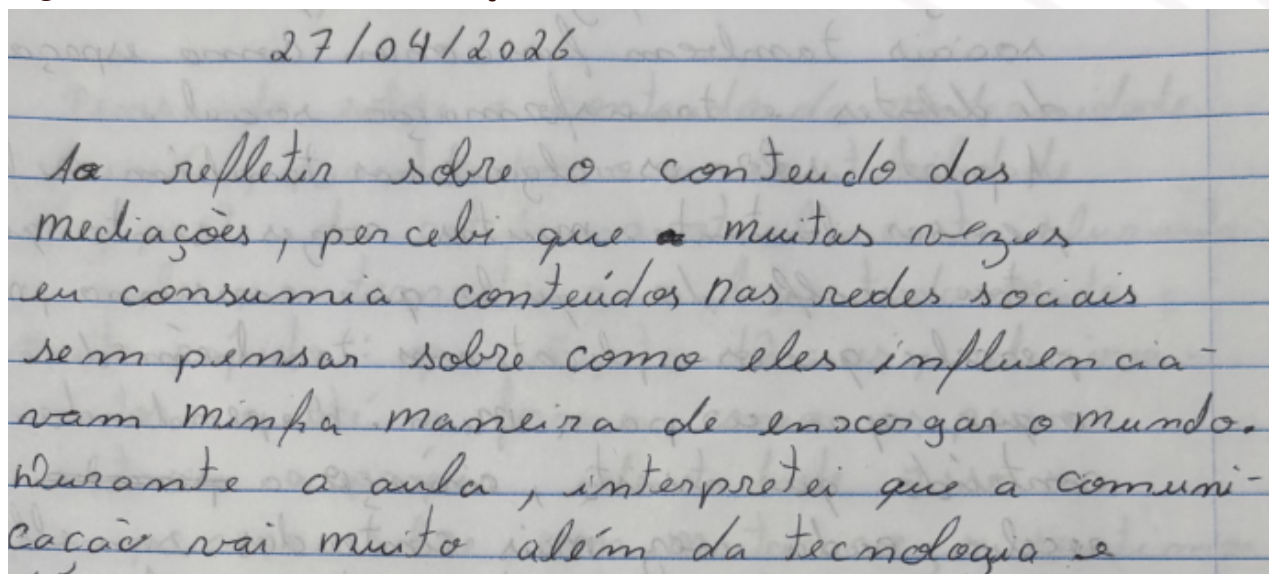
Figura 1 — Anotações para além dos registros manuscritos



Fonte: Diário de Bordo discente, IAT 7029 (2026).

Outra evidência relevante refere-se à profundidade das reflexões produzidas pelos estudantes, como no relato do estudante MV (Figura 2), no qual ele apresenta uma nova perspectiva sobre o mundo.

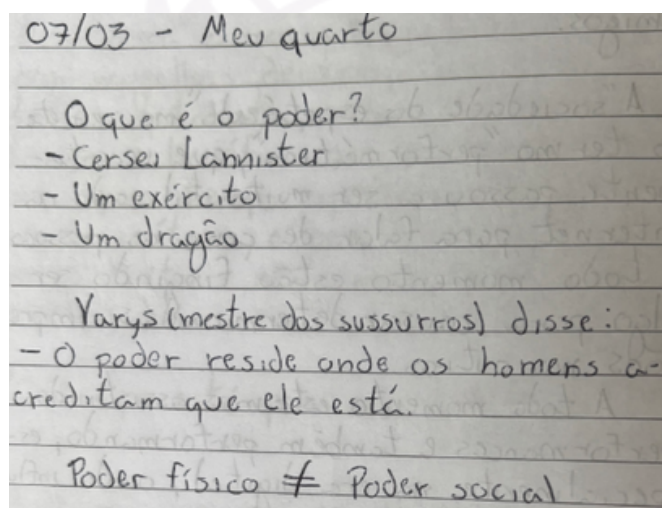
Figura 2 — Evidência de mudança reflexiva discente



Fonte: Diário de Bordo discente, IAT 7029 (2026).

Na perspectiva de correlação entre o cotidiano discente e o conteúdo ministrado em aula, observa-se, na Figura 3, que um estudante associou a discussão sobre o conceito de poder simbólico, desenvolvido por Pierre Bourdieu, à narrativa da série *Game of Thrones*.

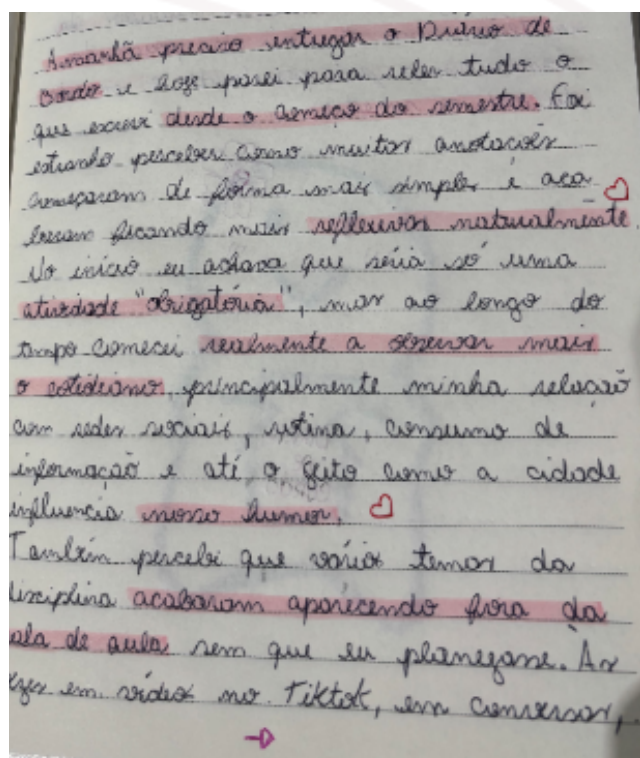
Figura 3 — Associação entre o conceito de poder simbólico de Pierre Bourdieu e a série *Game of Thrones*



Fonte: Diário de Bordo discente, IAT 7029 (2026).

Além disso, ao longo da implementação da IAT, foram identificadas evidências de Aprendizagem Transformadora (Figura 4).

Figura 4 — Evidência de Aprendizagem Transformadora



Fonte: Diário de Bordo discente, IAT 7029. (2026)

Concluindo, é importante apontar que os registros produzidos nos diários de bordo apresentaram elevado potencial analítico e reflexivo, atingindo os objetivos aos quais a IAT se propunha: promover a desaceleração para um efetivo processo de aprendizagem, o afastamento temporário das telas, o desenvolvimento da reflexão crítica e a construção de um instrumento efetivo de aprendizagem.

6. Análise à luz da Aprendizagem Transformadora

Lidos em conjunto, os números das tabelas 1 e 2 e os relatos discentes reproduzidos acima permitem uma leitura que vai além da mera contagem de níveis rubriciais. Chama a atenção a diferença na distribuição entre as duas competências mobilizadas. Enquanto em Reflexão Crítica e Comunicação quase metade dos registros qualificados da IAT 7055 atingiu o nível Transformação, em Competências Culturais e Globais a concentração recaiu fortemente sobre Integração, com apenas um registro no nível mais avançado. Essa assimetria não deve ser lida como falha da IAT, mas como evidência empírica de algo que a literatura de segunda geração sobre Aprendizagem Transformadora já havia anunciado: pressupostos relativos a hábitos pessoais e ritmos de consumo de informação parecem mais acessíveis à revisão em um único semestre do que pressupostos culturais mais profundamente arraigados na identidade do estudante.

Essa diferença encontra respaldo direto em Mälkki (2011), para quem a reflexão enfrenta resistências emocionais antes de enfrentar obstáculos cognitivos. Os relatos das alunas MMM e LCC ilustram esse ponto com precisão. MMM descreve explicitamente uma expectativa de desconforto antes mesmo de iniciar a atividade — a crença de que escrever à mão “geraria preguiça e até ansiedade” —, o que corresponde ao que Mälkki chama de emoções de borda: sinais afetivos que emergem quando uma experiência se aproxima dos limites da zona de conforto interpretativa do sujeito. O que torna o relato de MMM particularmente valioso, do ponto de vista metodológico, é que ela nomeia a própria resistência antes de descrever sua superação, tornando visível um movimento que, na maioria dos registros, permanece implícito.

O relato do aluno PBSO oferece outra entrada analítica relevante, agora pela via que Dirkx (2006) chama de *soul work*: o trabalho interno de construção do sentido de si, mediado não apenas pela revisão racional de pressupostos, mas também por imagens e metáforas de identidade. Ao afirmar que “existem dois [nome do aluno] diferentes”, o estudante não está apenas relatando uma mudança de opinião sobre o conteúdo da disciplina; está articulando uma cisão identitária entre um eu anterior e um eu posterior à experiência, o que aproxima esse registro específico de uma dimensão da Aprendizagem Transformadora que a rubrica, por trabalhar com critérios textuais observáveis, nem sempre consegue capturar em toda sua densidade. Da mesma forma, a associação estabelecida por um estudante entre o conceito de poder simbólico de Pierre Bourdieu e a série *Game of Thrones* (Figura 3) pode ser lida como evidência de mediação simbólica: o conceito teórico só se torna pensável para esse estudante quando ancorado em uma narrativa que já lhe é afetivamente significativa — exatamente o tipo de operação que Dirkx situa no centro do processo transformador.

Há ainda uma terceira leitura possível, voltada não ao conteúdo dos relatos, mas ao próprio dispositivo pedagógico. Taylor e Cranton (2013) argumentam que a Aprendizagem Transformadora depende de contextos que sustentem o risco da mudança e validem a revisão de pressupostos como legítima. Neste caso, é o próprio caderno físico — e não apenas a comanda reflexiva nele inscrita — que parece desempenhar essa função de sustentação. Ao impor um ritmo de escrita mais lento e romper o automatismo da interação digital, o suporte manuscrito cria uma espécie de distanciamento protegido, no qual o estudante pode se aproximar de pressupostos próprios sem a urgência de resposta imediata característica das telas. O amplo engajamento observado na IAT 7029, incluindo recursos como QR codes inseridos pela própria aluna no Diário (Figura 1), sugere que esse distanciamento não produziu desinteresse, mas sim uma forma distinta de apropriação do instrumento, um dado relevante para outros professores que considerem replicar a IAT em contextos com perfis discentes semelhantes.

Cabe registrar, com a cautela metodológica que a segunda geração da teoria recomenda, que estes são indícios de um deslocamento inicial, não de uma transformação consolidada. Tratando-se de estudantes no primeiro ano do curso, espera-se que parte das revisões de pressuposto aqui identificadas ainda esteja em curso e que sua consolidação — ou seu eventual recuo — só possa ser observada longitudinalmente, por meio do acompanhamento desses registros no e-Portfólio nos semestres subsequentes.

7. Limites e recomendações

A maior limitação está diretamente ligada ao tempo que deve ser dedicado à leitura de cada Diário de Bordo. Na primeira fase de entrega, foram necessários 20 dias para a leitura de todos os 193 cadernos. Uma segunda limitação observada refere-se à dificuldade de alguns discentes em estabelecer conexões entre os conteúdos das disciplinas e sua futura atuação profissional. Por estarem no primeiro ano do curso, levanta-se a hipótese de que ainda não seja possível estabelecer conexões concretas, pois podem ainda não estar inseridos no mercado de trabalho. A replicabilidade desta IAT é alta, evidenciando seu potencial de aplicação em diferentes componentes curriculares e em outros cursos.

8. Considerações Finais

Propor uma atividade dessa natureza para estudantes em início de trajetória acadêmica constitui um desafio relevante, especialmente em um contexto marcado pelos impactos das transformações ocorridas após o período pandêmico, que impuseram a socialização por meio das telas, em uma fase da vida na qual a interação social é fundamental para a consolidação das relações. Deste modo, o Diário de Bordo também buscou servir como uma plataforma intermediária, na qual cada estudante ainda se encontrava restrito à sua individualidade. Entretanto, foi criada uma situação em que precisaram ampliar sua compreensão de si e da realidade social que os cerca, através da ação concreta do pensar, ou seja, de uma aprendizagem ativa, buscando efetivamente a transform(ação).

9. Termo de uso de ferramentas generativas

Este texto foi integralmente produzido pela autora, sem uso de ferramentas de inteligência artificial generativa. O uso de IA ficou restrito à revisão do texto, realizada via CoPilot, com validação final da autora.

Referências

DIRKX, John M.; MEZIROW, Jack. Musings and reflections on the meaning, context, and process of transformative learning: a dialogue between John M. Dirkx and Jack Mezirow. **Journal of Transformative Education**, Thousand Oaks, v. 4, n. 2, p. 123–139, 2006.

LARCHER, Lucas. O diário de bordo e suas potencialidades pedagógicas. **ouvirOUver**, Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 100–111, 2019. DOI: 10.14393/OUV24-v15n1a2019-7. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/42646>. Acesso em: 18 jun. 2026.

LIPE, Laboratório Interdisciplinar de Prática de Ensino. **Orientações para o Diário de Bordo do Estágio e para o Relatório**. Campo Grande: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso, 2026. Disponível em: <https://inbio.ufms.br/files/2026/06/ORIENTACOES-PARA-DIARIO-DE-BORDO-DO-ESTAGIO-E-RELATORIO-2026.docx.pdf>.

MÄLKKI, Kaisu. Building on Mezirow's theory of transformative learning: theorizing the challenges to reflection. **Journal of Transformative Education**, Thousand Oaks, v. 8, n. 1, p. 42–62, 2011.

TAYLOR, Edward W.; CRANTON, Patricia. A theory in progress? Issues in transformative learning theory. **European Journal for Research on the Education and Learning of Adults**, Linköping, v. 4, n. 1, p. 33–47, 2013.

TEIXEIRA, Érica Jaqueline Pizapio; PACÍFICO, Juracy Machado; BARROS, Josemir Almeida. O diário de campo como instrumento de pesquisa científica: contribuições e orientações. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, Málaga, v. 15, n. 2, p. 1678–1705, 2023.

Capítulo 8

Notas Finais: da exploração à institucionalização

Uma leitura transversal da edição 2026.1

Ricardo de Abreu Barbosa

1. Seis Experiências distintas, uma intenção pedagógica em comum

Os capítulos anteriores apresentam seis experiências de natureza, escala e desenho muito distintos: o registro reflexivo de calouros na Recepção CDD/CEAT, a IAT vinculada ao Hackathon da Escola de Engenharia, a Semana Acadêmica do CCBS com seis IATs específicas por curso, as cinco IATs transversais da Mackenzie Business Week no CCSA, o Diário de Bordo do curso de Publicidade e Propaganda no CCL e a IAT curricular de Retórica e Argumentação na Faculdade de Direito. Lidos isoladamente, esses casos documentam práticas pedagógicas concretas, cada uma com seus próprios resultados, limites e recomendações. Lidos em conjunto, revelam algo que nenhum deles descreve explicitamente: um percurso de desenvolvimento institucional orientado por uma mesma intenção pedagógica.

Essa institucionalização auxilia naquilo que a literatura denomina de aprendizagem organizacional: a distinção entre exploração e exploração (March, 1991). Atividades exploratórias caracterizam-se por experimentação, formato ainda flexível e adesão voluntária; atividades em *exploitation* caracterizam-se por incorporação curricular, coordenação docente coletiva e continuidade institucional já estabelecida. Nenhum dos dois polos é superior ao outro. São, antes, dois momentos complementares e necessários de qualquer processo de maturação pedagógica, e é exatamente essa complementaridade que os seis casos desta edição, lidos em conjunto, tornam visível.

2. Um Espectro, não uma Hierarquia

É importante afastar, desde já, uma leitura equivocada. A distinção entre exploração e institucionalização não constitui uma escala de valor entre unidades acadêmicas, tampouco um indicador de qualidade pedagógica. Um curso recém-chegado ao MackSTLR não é menos comprometido do que um curso que já incorporou a IAT ao seu componente curricular; está, simplesmente, em um momento diferente de um mesmo processo de maturação, que depende de variáveis como o tempo de existência da prática, seus objetivos e intencionalidades (se de exposição, integração ou transformação), o formato do evento ao qual ela se vincula e o grau de coordenação docente que se conseguiu construir até aqui.

Essa ressalva é a mesma que o Capítulo 1 já faz a respeito da rubrica MackSTLR: assim como um registro no nível Exposição não revela um estudante menos capaz, uma prática ainda em fase exploratória não revela uma unidade menos engajada. O que a leitura transversal proposta neste capítulo oferece não é um diagnóstico de mérito, mas um mapa de estágios, útil exatamente porque cada estágio requer um tipo de apoio institucional diferente.

3. Seis Pontos no Mesmo Espectro

A Recepção de Calouros ocupa o ponto de entrada mais aberto do espectro. Trata-se de uma experiência de maior alcance (320 registros), de desenho simples e voluntária por natureza, concebida explicitamente como um marco zero, uma linha de base institucional. É, na terminologia aqui adotada, exploração em sua forma mais pura: ampla adesão, baixa exigência formal e alto potencial de aprendizado sobre o próprio instrumento.

O Hackathon da Escola de Engenharia dá um passo nesse sentido. Também cocurricular e vinculado a um evento de curta duração, distingue-se pela sofisticação metodológica da análise. A criação da categoria intermediária “Integração forte”, especificamente desenhada para reconhecer registros densos sem inflar artificialmente a categoria “Transformação”, é, em si, um indicador de maturidade analítica, não da prática pedagógica em si, que permanece exploratória, mas da capacidade institucional de lê-la com rigor.

A Semana Acadêmica do CCBS introduz uma variável adicional: a personalização por curso. Seis IATs distintas, cada uma desenhada para o dilema profissional específico de uma área da saúde, apresentaram níveis de adesão bastante diferentes entre si: de 28 registros em Fisioterapia a nenhum em Gastronomia, por razões operacionais já discutidas no Capítulo 4 e relacionadas ao horário de oferta do curso. Essa variação não surpreende, pois é exatamente o que se espera quando o mesmo instrumento é oferecido pela primeira vez a públicos com rotinas, calendários e graus de familiaridade prévios com o MackSTLR muito distintos entre si. O valor deste capítulo está menos no volume agregado e mais na demonstração de que comandas específicas por curso produzem evidências mais ricas do que as genéricas, um achado metodológico replicável em qualquer unidade multicurso.

A Mackenzie Business Week, no CCSA, representa um salto em escala e sofisticação metodológica. Quarenta e oito relatos válidos, organizados por eixo temático transversal, em vez de por curso de origem, foram acompanhados de uma autocrítica metodológica notavelmente madura. Os próprios autores identificam, nominalmente, o viés de seleção por horas complementares, o risco de performatividade quando a rubrica se torna visível antes da produção do relato e a possibilidade de mediação por inteligência artificial em parte dos relatos. Esse grau de vigilância epistemológica é, por si só, um sinal de que a prática está em transição de uma fase puramente exploratória para uma fase de consolidação de instrumentos de prática cocurricular e de busca de protocolos replicáveis entre as edições.

O Diário de Bordo do curso de Publicidade e Propaganda, no CCL, ocupa uma posição distinta nesse mesmo espectro. Está incorporado a componentes curriculares regulares (Economia e Geopolítica, Sociologia e Mídia), e não a um evento pontual, o que o aproxima, estruturalmente, da experiência da Faculdade de Direito. A IAT já demonstrou replicabilidade entre disciplinas do mesmo curso, com 193 registros analisados com base na mesma rubrica. O que o diferencia, contudo, é o formato do instrumento: um caderno físico de escrita manual, deliberadamente analógico, que dialoga de modo distinto com cada uma das competências que mobiliza. A distribuição dos registros qualificados torna essa distinção visível: em Reflexão Crítica e Comunicação, cerca de metade dos registros situa-se no nível "Transformação"; em Competências Culturais e Globais, a concentração se dá em "Integração".

Tal diferença diz menos sobre o mérito relativo das duas competências, ou sobre a qualidade da experiência em si, do que sobre a relação entre o instrumento e aquilo que cada uma requer para se desenvolver: é plausível que um caderno introspectivo, de escrita manual, ofereça terreno mais propício à reflexão crítica e à articulação verbal do que à competência cultural e global, a qual, assentada no contato comparativo com a diferença, encontra nesse suporte um canal mais estreito. É a assimetria, mais do que a consolidação do desenho curricular, que torna o caso analiticamente instrutivo, pois sugere que a maturidade institucional de uma IAT não implica, por si só, que todas as competências por ela mobilizadas se distribuam do mesmo modo na rubrica, nem que devessem fazê-lo.

Diferentemente da Faculdade de Direito, a prática ainda depende da iniciativa de uma única docente, sem a coordenação plural que caracteriza aquele caso, o que indica que, apesar da incorporação curricular, o CCL está em estágio de institucionalização ainda em consolidação.

A IAT de Retórica e Argumentação, na Faculdade de Direito, diferentemente das demais experiências, está incorporada a um componente curricular regular, não depende de adesão voluntária a um evento pontual, e foi coordenada coletivamente por sete professores em dois *campi*, com um feedback padronizado elaborado em conjunto. Essa coordenação plural é um indicador raro de institucionalização: a prática não depende da disponibilidade de uma única pessoa para se sustentar e já demonstrou ser replicável em outros componentes do curso de Direito, como sugere o próprio capítulo.

4. O Que os Seis Casos Ensinam em Conjunto

Lidos transversalmente, os seis capítulos convergem em pelo menos três aprendizados, sendo que nenhum deles, isoladamente, poderia ser generalizado.

O primeiro é que a qualidade da comanda reflexiva importa mais do que a escala do evento. Tanto a Semana Acadêmica do CCBS quanto a Business Week do CCSA demonstram, por caminhos diferentes, que perguntas situadas, ancoradas em um episódio concreto, e não em respostas gerais ou descontextualizadas, favorecem a produção de evidências de aprendizagem mais significativas do que as questões amplas. Esse é um princípio de desenho pedagógico que pode orientar a elaboração de comandas reflexivas capazes de favorecer registros mais significativos.

O segundo é que a adesão ao e-Portfólio permanece o elo mais frágil do programa ao longo de toda a edição. Do Hackathon de Engenharia (30 estudantes com registro duplo, de um total de 184) à Semana Acadêmica do CCBS (nenhuma adesão, apesar do incentivo de horas complementares), passando pela Business Week (integração prevista, mas ainda não consolidada) e pelo Diário de Bordo do CCL (acompanhamento longitudinal projetado para semestres futuros, mas ainda não realizado), o padrão se repete em praticamente todos os capítulos. Isso não é uma fragilidade de nenhuma unidade específica, mas um sinal de que a transição do registro pontual para o acompanhamento longitudinal é, neste momento, o principal desafio estrutural do MackSTLR como um todo, e, por isso, talvez mereça investimento institucional centralizado, em vez de soluções fragmentadas por unidade.

O terceiro é que a coordenação docente coletiva, como a praticada na Faculdade de Direito, parece ser o fator mais associado à institucionalização bem-sucedida de uma prática. Quando vários professores compartilham a autoria de uma IAT, elaborando comandas em conjunto, padronizando critérios de feedback e alinhando turmas em diferentes *campi*, a prática deixa de depender da disponibilidade ou da iniciativa pessoal de quem a concebeu originalmente e passa a contar com uma estrutura de sustentação coletiva. Esse modelo de coordenação plural é, possivelmente, o achado mais replicável de toda esta edição. O caso do CCL ilustra o reverso dessa moeda. Mesmo incorporada a componentes curriculares regulares, a prática ali permanece sustentada por uma única docente, o que aponta um caminho natural de fortalecimento institucional: estender a coordenação coletiva também às IATs já curricularizadas, e não apenas às que ainda estão no formato de evento.

5. Um Convite à Universidade

A leitura transversal proposta neste capítulo não pretende encerrar uma etapa, mas sim abrir a próxima. A edição de 2026.1 demonstrou que a Aprendizagem Transformadora pode ser operacionalizada com rigor em contextos tão diversos quanto a recepção de calouros, um hackathon de engenharia, uma semana acadêmica multicursos, um evento corporativo de grande escala, um diário de bordo analógico em comunicação e um componente curricular de Direito. O desafio agora é ampliar as condições para que cada experiência avance em seu próprio ritmo ao longo do espectro aqui descrito.

Há, nesse sentido, três frentes de engajamento institucional que esta leitura transversal sugere com mais clareza do que qualquer capítulo isolado poderia oferecer. A primeira é apoiar a transição de práticas cocurriculares bem-sucedidas para espaços curriculares regulares, como já ocorreu na Faculdade de Direito, um movimento que depende do diálogo entre as coordenações de curso, as direções de unidade e a equipe do CEAT e que esta edição mostra ser plenamente viável. A segunda é investir em infraestrutura compartilhada para a adoção do e-Portfólio, dado que esse desafio se repete de forma transversal e provavelmente exige uma solução institucional única, não seis soluções paralelas. A terceira é reconhecer e apoiar a coordenação docente coletiva como modelo preferencial de expansão do programa, oferecendo às demais unidades acadêmicas o mesmo tipo de suporte que permitiu a sete professores de Direito construir, juntos, uma prática coordenada em dois *campi*.

Convidamos a comunidade acadêmica da Universidade a ler estes seis capítulos não como um inventário de resultados, mas como um convite a ampliar o diálogo sobre as experiências de aprendizagem que desejamos criar e sobre os significados que elas produzem para nossos estudantes. Cada experiência aqui documentada abriu um caminho específico; na próxima edição, a Universidade terá a oportunidade de aprofundar esse percurso, fortalecendo experiências promissoras e promovendo o compartilhamento das aprendizagens construídas ao longo do Programa.

6. Considerações Finais

Esta edição do e-book MackSTLR não encerra uma experiência; ela registra um momento de uma trajetória institucional em evolução. Os capítulos aqui reunidos revelam que compreender a aprendizagem exige disposição para observar as experiências dos estudantes, interpretar os significados que delas emergem e, a partir deles, repensar continuamente as práticas educativas. Mais do que apresentar resultados, este livro convida a comunidade acadêmica a fortalecer uma cultura de reflexão compartilhada sobre a aprendizagem, na qual cada nova experiência amplia nossa capacidade de ensinar, aprender e transformar a própria Universidade.

Referências

MARCH, James G. Exploration and exploitation in organizational learning. **Organization Science**, Linthicum, v. 2, n. 1, p. 71-87, 1991.

