

## BEM-ESTAR INTEGRAL E VOCAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM CURSOS DE AGRONOMIA E CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

João Maurício Fernandes Souza<sup>1</sup>  
Cláudia Fabiana Alves Rezende<sup>1</sup>  
Klenia Rodrigues Pacheco Sá<sup>1</sup>  
Cristiane Gonçalves de Moraes<sup>1</sup>  
Ricardo Elias do Vale Lima<sup>2</sup>  
Anderson da Silva Umbelino<sup>2</sup>  
Murilo Gonçalves Júnior<sup>1</sup>  
João Pedro Ribeiro Afonso<sup>2</sup>  
Bianca de Oliveira Horvath Pereira<sup>2</sup>  
Rodolf Augusto R. H. A. B. Assunção<sup>2</sup>

### RESUMO

Este relato de experiência sistematiza práticas desenvolvidas na Universidade Evangélica de Goiás – UniEVANGÉLICA, em Anápolis-GO, no contexto da docência e da coordenação dos cursos de Agronomia e Ciências Biológicas. Parte-se da compreensão de que o bem-estar docente no ensino superior não se reduz a uma condição individual, mas se relaciona com organização do trabalho, coerência curricular, vínculos acadêmicos e sentido atribuído ao fazer docente. O objetivo foi descrever como planejamento didático, acompanhamento acadêmico, revisão de fluxos, articulação entre ensino e extensão e diálogo entre docentes têm contribuído para sustentar a vocação docente no cotidiano institucional. A experiência foi registrada a partir de observações da rotina de sala de aula, reuniões de coordenação, orientação de trabalhos, atividades extensionistas e acompanhamento de estudantes. Entre os efeitos observados, destacam-se maior alinhamento entre conteúdos e realidade profissional, ampliação do diálogo entre professores e estudantes, redução de improvisações na condução acadêmica e fortalecimento do sentimento de pertencimento ao curso. Também foram identificados limites, como sobrecarga administrativa, pressão por respostas rápidas e necessidade de institucionalizar tempos de escuta e planejamento.

### PALAVRAS-CHAVE:

Bem-estar docente. Vocação docente. Coordenação de curso. Ensino superior. Formação acadêmica.

### 1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre bem-estar integral e vocação docente, no ensino superior, costuma ser conduzida por uma chave excessivamente individual. Fala-se do professor resiliente, motivado e disponível, mas nem sempre se examinam as condições concretas que tornam o trabalho docente sustentável ao longo do tempo. No cotidiano universitário, o desgaste não decorre apenas do volume

<sup>1</sup> Doutor, Universidade Evangélica de Goiás – UniEVANGÉLICA. joao.souza@unievangelica.edu.br, ricardo.lima@docente.unievangelica.edu.br, anderson.umbelino@docente.unievangelica.edu.br, murilo.goncalves@docente.unievangelica.edu.br, rodolff.assuncao@docente.unievangelica.edu.br, joao.afonso@docente.unievangelica.edu.br

<sup>2</sup> Doutora, Universidade Evangélica de Goiás – UniEVANGÉLICA. bianca.pereira@docente.unievangelica.edu.br, claudia.rezende@docente.unievangelica.edu.br, klenia.pacheco@docente.unievangelica.edu.br, cristiane.moraes@unievangelica.edu.br,

de tarefas. Ele também se relaciona com fragmentação curricular, urgências administrativas, ausência de previsibilidade, dificuldades de comunicação e distanciamento entre o que se ensina e o que a formação profissional exige.

O presente relato tem como objetivo descrever e analisar práticas acadêmicas desenvolvidas na Universidade Evangélica de Goiás – UniEVANGÉLICA, em Anápolis-GO, que, no exercício simultâneo da docência e da coordenação de curso, passaram a ser compreendidas como dispositivos concretos de sustentação do bem-estar docente e da vocação para ensinar. O recorte não se limita à sala de aula. Inclui planejamento curricular, acompanhamento de estudantes, orientação de trabalhos, organização de fluxos acadêmicos, diálogo entre docentes e integração entre ensino e extensão.

A justificativa para sistematizar essa experiência decorre de um dado simples da rotina universitária: a sensação de exaustão raramente nasce de uma única causa, assim como a permanência no trabalho docente raramente se explica por vocação em sentido abstrato. O que sustenta o professor, em geral, é a possibilidade de reconhecer coerência entre sua atuação, o projeto formativo do curso, o vínculo com os estudantes e o apoio institucional disponível para organizar o trabalho.

Nesse sentido, a reflexão dialoga com Freire (1996), ao compreender a docência como prática que exige rigor, coerência, escuta e revisão permanente do próprio fazer. Também se aproxima de Nóvoa (1992), para quem a formação e a identidade profissional do professor se constroem no interior da profissão e nas relações de trabalho. Em Tardif (2014), os saberes docentes aparecem como saberes plurais, produzidos na articulação entre formação, experiência, contexto institucional e trabalho cotidiano. Larrosa Bondía (2002), por sua vez, ajuda a distinguir atividade de experiência: nem tudo o que se faz toca o sujeito e produz aprendizagem sobre o próprio fazer.

Com base nessas referências, parte-se da hipótese prática de que o bem-estar docente não se sustenta em discursos genéricos de valorização, mas em arranjos pedagógicos e organizacionais que reduzam improvisações desnecessárias, ampliem o sentido do trabalho e permitam ao professor exercer sua função com critério, presença e continuidade. É nesse ponto que a vocação docente deixa de ser tratada como traço pessoal imutável e passa a ser compreendida como disposição que também depende de condições de trabalho, de reconhecimento profissional e de participação real na construção do percurso formativo.

### 2 METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência, de natureza descritivo-analítica, elaborado a partir de práticas acadêmicas desenvolvidas na Universidade Evangélica de Goiás – UniEVANGÉLICA, em Anápolis, Goiás, no âmbito dos cursos de Agronomia e Ciências Biológicas. O recorte temporal considerado abrange atividades realizadas entre 2024 e o início de 2026, período marcado por demandas de coordenação, reorganização de fluxos acadêmicos, acompanhamento de estudantes, ajustes curriculares, orientação de trabalhos de conclusão e fortalecimento de ações de extensão.

O público diretamente envolvido compreendeu docentes, discentes de graduação, coordenação de curso, participantes de núcleos de discussão acadêmica e equipes vinculadas a atividades de ensino e extensão. Em vez de um grupo delimitado para fins experimentais, a experiência se deu no interior da rotina institucional, em contextos como reuniões pedagógicas, atendimentos acadêmicos, planejamento de disciplinas, elaboração de avaliações, revisão de ementas, acompanhamento de estágios e trabalhos de conclusão, além de projetos voltados à integração entre universidade e território.

As informações mobilizadas para este texto resultam de observações sistemáticas da rotina de trabalho, registros produzidos na coordenação, interlocuções com professores e estudantes, devolutivas obtidas em situações de aula e orientação, bem como da análise de situações recorrentes que exigiram reorganização de práticas. Por se tratar de relato de experiência, não houve aplicação de protocolo experimental, teste padronizado ou produção de indicadores quantitativos específicos para mensuração de impacto. O foco recaiu sobre a descrição das ações desenvolvidas, dos efeitos percebidos no processo formativo e dos limites encontrados no cotidiano institucional.

Para fins de exposição, a experiência foi organizada em cinco frentes articuladas: a) planejamento didático-curricular; b) acompanhamento acadêmico e orientação; c) contextualização dos conteúdos com problemas reais da formação; d) integração entre ensino, extensão e vida institucional; e) trabalho coletivo entre docentes e coordenação. A sistematização dessas frentes permitiu observar em que medida determinadas escolhas pedagógicas e organizacionais interferem na percepção de sentido do trabalho e, por consequência, no modo como o professor vivencia sua permanência na docência.

Tabela 1 - Síntese das frentes da experiência e observações decorrentes

<b>Frente</b>	<b>Ações desenvolvidas</b>	<b>Observações na rotina docente</b>
Planejamento didático-curricular	Revisão de ementas, sequência de conteúdos, distribuição de atividades e alinhamento entre teoria, prática e avaliação.	Maior clareza de objetivos, menor improvisação e melhor continuidade entre os períodos do curso.
Acompanhamento acadêmico	Atendimentos a estudantes, análise de dificuldades recorrentes, orientação de trabalhos e mediação de encaminhamentos acadêmicos.	Identificação mais precoce de problemas de trajetória e proteção do espaço da aula contra tensões difusas.
Contextualização dos conteúdos	Uso de estudos de caso, situações reais do território, planilhas, problemas técnicos e retomada de fundamentos necessários.	Participação discente mais qualificada e maior percepção de sentido no conteúdo trabalhado.
Integração ensino-extensão	Ações de educação ambiental, projetos vinculados ao Cerrado e atividades conectadas à vida institucional e à comunidade.	Fortalecimento do pertencimento ao curso e da dimensão pública do trabalho docente.
Trabalho coletivo docente	Reuniões de alinhamento, pactuação de fluxos, discussão de critérios e leitura conjunta de demandas do curso.	Distribuição mais clara de responsabilidades e redução de sobreposição de ações.

Fonte: elaboração dos autores, a partir das experiências relatadas.

### 3 RELATO DE EXPERIÊNCIA E RESULTADOS

#### 3.1 Organização do trabalho docente e coerência curricular

A primeira frente observada diz respeito à organização do trabalho docente por meio da coerência curricular. Em cursos que envolvem forte articulação entre base científica, aplicação técnica, práticas de campo, extensão e orientação acadêmica, a simples existência de disciplinas não garante percurso formativo consistente. Quando há sobreposição de conteúdos, sequência inadequada entre componentes, concentração de exigências em determinados períodos ou distanciamento entre ementa, avaliação e perfil do egresso, o resultado aparece na sala de aula sob a forma de ruído: o estudante não compreende a progressão do curso e o professor passa a suprir, em tempo real, lacunas que deveriam ter sido tratadas em etapas anteriores.

No exercício da coordenação, a revisão de matrizes, fluxos e encadeamentos entre disciplinas mostrou que parte do bem-estar docente depende de previsibilidade pedagógica. Não se trata de rigidez excessiva, mas de construir condições mínimas para que o professor possa preparar aulas, avaliações e atividades práticas sabendo de onde o estudante parte e a que competências o componente deve conduzir. Em situações em que a organização curricular foi discutida de forma mais detida, com análise de cargas horárias, pré-requisitos implícitos, distribuição de conteúdos e integração entre momentos presenciais, práticos e extensionistas, observou-se redução de improvisações e maior clareza no trabalho docente.

Esse aspecto se tornou ainda mais nítido quando as decisões deixaram de ser tratadas apenas como matéria administrativa e passaram a ser lidas como matéria pedagógica. Ajustar a posição de uma disciplina, revisar a distribuição de atividades práticas, evitar acúmulo de avaliações em uma mesma semana ou alinhar o que cada período deve entregar ao estudante não são providências periféricas. São ações que afetam diretamente a rotina do professor, a percepção de continuidade do aluno e o clima de trabalho do curso.

Também ficou evidente que o trabalho de coordenação só contribui para a saúde do ambiente docente quando é compreendido como mediação pedagógica, e não apenas como resposta burocrática a demandas imediatas. Sempre que a coordenação atua apenas no registro de problemas, sem tempo para analisar padrões e pactuar rotinas com o coletivo, tende a produzir mais desgaste. Quando consegue antecipar questões, organizar fluxos e promover alinhamento entre os professores, ela funciona como estrutura de sustentação do trabalho docente.

### **3.2 Sala de aula, contexto profissional e vínculo com os estudantes**

A segunda frente refere-se ao modo como a sala de aula foi sendo tratada como espaço de contextualização, escuta e responsabilidade formativa. Em áreas como Agronomia e Ciências Biológicas, a adesão dos estudantes aumenta quando os conteúdos deixam de circular apenas como tópicos isolados e passam a ser enfrentados como problemas concretos: manejo de água e solo, leitura de cenários produtivos, conservação ambiental, interpretação de dados, construção de raciocínio técnico e tomada de decisão diante de situações plausíveis do exercício profissional. Nesses contextos, o professor deixa de atuar como mero transmissor de conteúdo e passa a organizar situações de estudo em que teoria e prática podem ser colocadas em relação.

Essa aproximação entre conteúdo e realidade não exige espetáculo metodológico. Em muitos momentos, ela se deu por meio de procedimentos simples: formulação de estudos de caso, uso de planilhas, discussão de situações reais do território, leitura crítica de dados, elaboração de problemas de cálculo com sentido técnico, orientação de trabalhos vinculados a demandas concretas e retomada cuidadosa de fundamentos que os estudantes ainda não dominavam. O efeito mais perceptível foi a qualificação da participação em aula. Quando o estudante identifica a utilidade formativa do que está sendo proposto, ele tende a se engajar de outra maneira; quando não identifica, a aula passa a ser vivida apenas como exigência de presença.

Do ponto de vista do bem-estar docente, esse resultado importa porque reduz uma das fontes mais desgastantes da docência contemporânea: a sensação de falar para uma turma que não encontra sentido no percurso que está realizando. A vocação docente não se preserva apenas pela disposição pessoal para ensinar, mas pela experiência concreta de ver o estudante mobilizar pensamento, formular perguntas melhores, corrigir raciocínios e avançar em autonomia. São esses sinais, frequentemente discretos, que devolvem densidade ao trabalho pedagógico.

Outra dimensão importante foi o acompanhamento acadêmico individual e coletivo. Atendimentos a estudantes, análise de dificuldades recorrentes, orientação de trabalhos de conclusão, apoio em processos de estágio e interlocução com professores permitiram identificar que parte do mal-estar discente frequentemente recai sobre o professor sem mediação adequada. Quando o estudante chega à disciplina trazendo lacunas acumuladas, incerteza sobre o percurso no curso ou dificuldades de organização, o professor tende a absorver sozinho problemas que têm natureza mais ampla. A experiência mostrou que o acompanhamento acadêmico, quando compartilhado entre coordenação e docentes, protege o espaço da aula e evita que toda tensão do percurso formativo seja descarregada sobre um único componente curricular.

### **3.3 Ensino, extensão e pertencimento institucional**

A terceira frente envolve a integração entre ensino, extensão e pertencimento institucional. Em atividades voltadas à educação ambiental, ao diálogo com o território e à construção de materiais e ações formativas para além da aula convencional, tornou-se mais evidente que a vocação docente se fortalece quando o professor percebe circulação social do que ensina. Projetos vinculados ao Cerrado, à leitura de problemas ambientais locais, à formação técnica com base em situações reais e à produção de recursos pedagógicos para diferentes públicos ampliaram a conexão entre universidade, curso e comunidade.

Esse movimento teve dois efeitos recorrentes. O primeiro foi sobre os estudantes, que passaram a reconhecer com maior nitidez que a formação universitária não se resume à obtenção de notas ou ao cumprimento de carga horária. O segundo foi sobre os docentes, que passaram a encontrar no trabalho extensionista e interdisciplinar um espaço de reencontro com o sentido público da profissão. Em vez de fragmentar ainda mais a rotina, a extensão, quando articulada ao currículo e não tratada como apêndice, funcionou como eixo de integração.

Há, nesse ponto, um aspecto que merece destaque. A vocação docente, quando tomada apenas como inclinação individual, tende a produzir culpa: se o professor está cansado, supõe-se que lhe falta entusiasmo; se está em conflito com a rotina, supõe-se que perdeu o chamado para ensinar. A experiência vivida nos cursos indicou o contrário. O vínculo com a docência se sustenta melhor quando há trabalho coletivo, clareza institucional e oportunidades reais de construir algo que ultrapasse a lógica da execução solitária. Em outras palavras, pertencimento não é ornamento; é condição de permanência.

### **3.4 Resultados observados, limites e aprendizagem institucional**

Os resultados observados ao longo da experiência não podem ser apresentados como mensuração fechada, mas como tendências percebidas no funcionamento do curso e na qualidade das relações acadêmicas. Como indicadores qualitativos recorrentes, destacaram-se maior alinhamento entre planejamento e execução das disciplinas, participação discente mais qualificada, ampliação do diálogo entre coordenação, professores e estudantes, melhor continuidade entre etapas do percurso formativo e redução de situações em que o professor precisava atuar apenas em regime reativo. Embora não tenham sido produzidos indicadores quantitativos específicos, essas recorrências apareceram em aulas, orientações, atendimentos acadêmicos e reuniões pedagógicas, sugerindo efeito positivo sobre a condução do processo formativo e sobre a sustentação do trabalho docente.

Entretanto, os limites permaneceram nítidos. O primeiro deles foi a sobrecarga produzida pela simultaneidade de funções. No ensino superior, é comum que o mesmo professor ensine, oriente, elabore avaliações, corrija atividades, participe de reuniões, alimente sistemas, responda a estudantes, atue em extensão e ainda assuma tarefas de coordenação ou gestão. Quando esse conjunto não encontra mediações institucionais adequadas, a vocação docente corre o risco de ser capturada por uma lógica de disponibilidade permanente.

Outro limite foi a pressão por respostas rápidas, muitas vezes incompatível com o tempo necessário para análise pedagógica de determinadas situações. Questões relacionadas a currículo, rendimento acadêmico, conflitos em turma, reformulação de atividades ou acompanhamento de estudantes exigem leitura cuidadosa. Quando a resposta imediata se torna regra, aumenta o risco de decisões improvisadas e diminui a qualidade do trabalho. Esse ponto tem relação direta com bem-estar,

porque a urgência contínua reorganiza a rotina em torno da interrupção e dificulta a concentração necessária para o exercício docente.

Por fim, a experiência mostrou que o discurso sobre bem-estar integral precisa ser tratado com cautela quando não vem acompanhado de mudanças concretas na organização do trabalho. Não há contradição em reconhecer o valor da vocação docente e, ao mesmo tempo, afirmar que ela não substitui tempo de planejamento, clareza de processos, divisão equilibrada de responsabilidades e canais institucionais de escuta. Nessa perspectiva, bem-estar integral também envolve previsibilidade, possibilidade de diálogo, menor dispersão do trabalho em urgências sucessivas e condições mínimas para ensinar, orientar e acompanhar com consistência. Quando essas condições faltam, o desgaste deixa de ser episódio e passa a compor a estrutura da rotina. Quando elas começam a ser construídas, mesmo de forma gradual, o professor volta a encontrar espaço para pensar, ensinar e acompanhar com maior consistência.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato evidenciou que bem-estar integral e vocação docente dependem, em grande medida, das condições concretas de realização do trabalho acadêmico. No contexto analisado, a maior coerência curricular, o planejamento possível, a integração entre ensino e extensão e o trabalho coletivo contribuíram para reduzir improvisações, fortalecer o vínculo com os estudantes e dar mais unidade à docência. Permanecem, contudo, desafios ligados à sobrecarga administrativa, à fragmentação do tempo e à dificuldade de garantir espaços regulares de planejamento e escuta. Como contribuição prática passível de replicação, a experiência aponta a importância de alinhar fluxos entre disciplinas, compartilhar o acompanhamento discente, proteger tempos de planejamento e articular conteúdos com problemas reais do território. A vocação docente, assim, tende a se sustentar melhor quando encontra condições institucionais de continuidade, organização e sentido.

#### REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.