

ANAIIS DO I CONGRESSO DE *EDUCAÇÃO* DA UNIGUAÇU

INOVAÇÃO, FORMAÇÃO
E TRANSFORMAÇÃO:

educação que inspira
e transforma realidades.



**ANAIIS DO I CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DA FACULDADE
UNIGUAÇU**

São Miguel do Iguaçu-PR

Editora Universitária Uniguaçu

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer meios sem autorização prévia, por escrito, da editora ou dos autores.

Faculdade Uniguaçu – Sede. Rua Valentim Celeste Palavro, n. 1501, São Miguel do Iguaçu – PR. CEP 85877-000.

Faculdade Uniguaçu – Unidade Foz. Avenida Felipe Wandscheer, n. 2435, Bairro Vila Yolanda, Foz do Iguaçu - PR. CEP 85853-430.

Faculdade Uniguaçu – Unidade Palotina. Avenida Presidente Kennedy, n. 2300, Bairro Jardim Itália, Palotina - PR. CEP 85950-000.

Tel.: (45)3190-0318.

Site institucional: <https://uniguacu.com.br>.

Instagram: @faculdadeuniguaçu.

E-mail: editora.universitaria@uniguaçu.com.br.

Editor responsável: Fábio Aristimunho Vargas

370
I58

Inovação, formação e transformação: educação que inspira e transforma realidades (1. :2026 : São Miguel do Iguaçu, PR)

Anais do I Congresso de Educação da Uniguaçu [Recurso eletrônico] / São Miguel do Iguaçu, PR: Faculdade Uniguaçu, 2026.
280 p.;il.

Vários autores
Publicação eletrônica
Organizadores:
Priscilla Guedes Gambale
Marcos Ricardo Muller
Liane Piacentini
Daniela Kerkhoff Serqueira

ISBN: 978-65-83057-23-5

1 – Inovação . 2. Educação – Estudo e ensino. 3. Estudo – Ensino e extensão. 4. Estudos multidisciplinares. I. Faculdade Uniguaçu. II. TÍTULO

26-0011

Catálogo na Publicação
Fernanda Bem – CRB 9/1735

Copyright © 2026, Faculdade UNIGUAÇU
Todos os direitos reservados.

**ANAIS DO I CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DA FACULDADE
UNIGUAÇU**

(09-13 fevereiro 2026)





MANTENEDORA: UNIÃO DE ENSINO SUPERIOR DO IGUAÇU LTDA. – UNIGUAÇU

Mantenedores

Daniel Ribeiro da Silva / Renata Beckers / Roberto Régis Ribeiro

MANTIDA: FACULDADE UNIGUAÇU

Diretor Geral

Daniel Ribeiro da Silva

Diretora Geral da Graduação

Fábio Corbari

Diretor Pedagógico

Marcos Ricardo Müller

Diretor Acadêmico

Jacinto Vagner Rupp

Diretor de Expansão e Operações/Diretor

EaD

Roberto Régis Ribeiro

Coordenadora de Expansão e

Desenvolvimento

Daniela Kerkhoff Serqueira

Coordenadora Pedagógica

Liane Piacentini

Pesquisadora Institucional

Claudia Symone Dias Roland

Coordenadora de Pesquisa e Extensão

Priscilla Guedes Gambale

Secretária Geral

Beatriz Marilene Schimdt Bueno

Coordenador Editorial

Fábio Aristimunho Vargas

Editores da Editora Universitária Uniguaçu

Fábio Aristimunho Vargas

Fábio Corbari

Conselho Editorial da Editora Universitária Uniguaçu

Dr. Alex Munguía Salazar (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla – México)

Dr. Fábio Aristimunho Vargas (Faculdade UNIGUAÇU)

Dr. Fábio Corbari (Faculdade UNIGUAÇU)

Dr. Marcos Ricardo Muller (Faculdade UNIGUAÇU)

Dr. Pablo Wenderson Ribeiro Coutinho (Faculdade UNIGUAÇU)

Dr. Wagner Menezes (Universidade de São Paulo)

Dra. Danielle Acco Cadorin (Faculdade UNIGUAÇU)

Dra. Francielle de Camargo Ghellere (Faculdade UNIGUAÇU)

Dra. Graciela Maiara Dalastra (Faculdade UNIGUAÇU).

Dra. Priscilla Guedes Gambale (Faculdade UNIGUAÇU)

Organizadores desta obra

Priscilla Guedes Gambale

Marcos Ricardo Muller

Liane Piacentini

Daniela Kerkhoff Serqueira

Diagramação, revisão técnica e capa

Pablo Wenderson Ribeiro Coutinho

Projeto gráfico

Fábio Aristimunho Vargas



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
MEMORIAL FOTOGRÁFICO DO I CONGRESSO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO DOCENTE DA FACULDADE UNIGUAÇU (2026).....	11
Ensino e Metodologias Ativas	
TECNOLOGIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE PSICOLOGIA Maicon da Silva Moreira ¹ ; Fernanda Settecerze Rodrigues ²	38
TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO SUPERIOR RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA Luciana Salvador ¹ ; Alicia de Freitas Miguel ² ; Joana D'Arc Santos Bueno ² ; Lucilaine Schlickmann ² ; Sernaide Lourdes de Almeida ²	58
O ENSINO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PARA-ATLETAS DA ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI Fernanda Settecerze Rodrigues ¹	69
CENTRO DE PESQUISA EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO Silvana Soares da Silva Matuchaki ¹ ; Karine Albano ² ; Deisielle Pompermayer ³ ; Rosimeri Maculan ⁴ ; Hellen Witkoski ⁵ ; Jéssica Cristina Davila dos Santos Barai ⁶ ; Viviane Lima ⁷ ; Cristiane Rodrigues ⁸ ; Lucilene Rossi ⁹	85
CLUBE DO LIVRO DA FACULDADE UNIGUAÇU Karine Abano ¹ ; Fabiana Wychiski ² ; Fábio Aristimunho Vargas ³	93
DA RESISTÊNCIA À RECONSTRUÇÃO: PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PVI, INTEGRANDO AUSUBEL, ROGERS E MORENO. Janaina Maria da Costa ¹	98
EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO PROGRAMA AGRINHO -2025 Karine Albano ¹	110
FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS A PARTIR DE OFICINAS PEDAGÓGICAS Maura Sandra da Silva ¹ ; Francielle de Camargo Ghellere ¹	126
DRAMATURGIA DA LIDE: O RPG FIASCO COMO DISPOSITIVO DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA E PENSAMENTO COMPLEXO NO DIREITO CIVIL Willian Amboni Scheffer ¹	133
RESGATE HISTÓRICO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE DOCENTES NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ Francielle de Camargo Ghellere ¹ ; Maura Sandra da Silva ¹ ; Vitória Adriana Porphirio Bif ² ; Taynara Fischer de Souza ²	141
PRÁTICA PEDAGÓGICA DA CULTURA MAKER NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA	



EXPERIÊNCIA A PARTIR DO “MUSEU DO FUTURO”

Francielle de Camargo Ghellere¹ 151

Grupo de Estudo e Pesquisa em Metodologias Ativas para o Processo de Ensino e Aprendizagem (GEMAPA) da Faculdade Uniguaçu

Francielle de Camargo Ghellere¹; Karine Albano¹ 160

METODOLOGIA ATIVA APLICADA À TECNOLOGIA DE PRODUÇÃO DE ALIMENTOS NA FORMAÇÃO DO ENGENHEIRO AGRÔNOMO

Pablo Wenderson Ribeiro Coutinho¹ 168

ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA: O GÊNERO DISCURSIVO ENTREVISTA COMO INSTRUMENTO DE APROXIMAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA E OS PROFISSIONAIS DO MERCADO

Jaqueline de Freitas Onofre¹ 175**Saúde e bem-estar humano**

CIÊNCIA QUE SE MOVE: CORPO, PESQUISA E SOCIEDADE EM DIÁLOGO

Fernando Ferro Pinto¹; Gleison Miguel Lissemerki Ferreira²; Donna Liz Barrios Ayala³; Vilmar Malacarne⁴ 187

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROJETO VIDA EM EVIDÊNCIA - SETEMBRO AMARELO

Coordenadores, professores e acadêmicos da Faculdade Uniguaçu 197

A PERCEPÇÃO DOS PAIS DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DA TERAPIA OCUPACIONAL: REFLEXÕES SOBRE A INTERSETORIALIDADE

Camila Viviane Lui de Sousa¹; João Odair de Castilho²; Luciana Gonçalves Dornelles³ 207**Direito**

UM OLHAR PARA O ENSINO JURÍDICO: tradição curricular, inovação pedagógica e formação reflexiva

Claudia Symone Dias Roland¹; Liane Piacentini² 211

CERIMÔNIA DE ENTREGA DA CONSTITUIÇÃO COMO PRÁTICA EXTENSIONISTA NO CURSO DE DIREITO

Fábio Aristimunho Vargas¹; Adriana Stormoski Lara²; Gabrieli Ribas³ 220**Regulatório**

RECONFIGURAÇÃO DO PAPEL DA CPA NO CONTEXTO DO CICLO AVALIATIVO DO SINAES: uma reflexão da nova regulamentação

Liane Piacentini¹; Claudia Symone Dias Roland²; Marcos Ricardo Muller³; Gleison Miguel Lissemerki Ferreira⁴; Jacindo Vagner Rupp⁵ 229**Tecnologias e Inovação**

ANÁLISE DA EFICÁCIA DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA CORREÇÃO DE AVALIAÇÕES ACADÊMICAS

Camila de Macedo da Silva¹; José Alberto Pereira dos Santos¹; Larissa Lewartoski



Wong¹; Claudio Roberto Marquette Mauricio²; Willian Francisco da Silva²;
Claudio Alexandre de Souza² 240

Picth

JOGOS PSICOPEDAGÓGICOS

Daniela Kerkhoff Serqueira¹ 252

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DE ROTAÇÃO DE CULTURAS EM PROPRIEDADES RURAIS

Graciela Maiara Dalastra¹ 254

O DIA DE CAMPO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE ACADÊMICOS DE AGRONOMIA

Priscilla Guedes Gambale¹ 255

TAXIDERMIA APLICADA AO ENSINO: UMA ESTRATÉGIA PARA A APRENDIZAGEM DE ACADÊMICOS DE MEDICINA VETERINÁRIA E A CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL

Priscilla Guedes Gambale¹ 257

EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA SOBRE O ESTUDO DO UNIVERSO

Professora Karine Albano e alunos do 4º ano da Escola Mun. Vovô Cassiano da Veiga Mello¹ 259

O JARDIM SENSORIAL COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM COLETIVA NA FORMAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL

Lauriane Alle Buytendorp¹; Gabriela Riss¹; Andreia Kukul Vogelmann¹ 260

PORTFÓLIO REFLEXIVO DE APRENDIZAGEM COMO METODOLOGIA ATIVA NA PSICOLOGIA

Dra. Kelly Weires R. S. Avelino¹ 262

DO CONTEÚDO À EXPERIÊNCIA: metodologias ativas no ensino de Desenvolvimento Humano I no curso de Psicologia

Taíza Fernanda Ramalhais¹ 264

PROTOZOÁRIOS COMO INDICADORES BIOLÓGICOS DA QUALIDADE DA ÁGUA

Bruno José Remor¹; Guilherme Prigol De Lima¹; Joaquim Amboni¹; Vanessa de Oliveira¹; Leandro Friedrich^{1,2}; Marinêz de Souza^{1,2} 266

PRODUÇÃO DE BIODIESEL A PARTIR DE ÓLEO DE COZINHA USADO

Amanda Cavalli Mertz¹; Ana Clara Pasa De Lorenzi¹; Carolina Pasa Puerari¹; Eduarda Pasa Puerari¹; Maria Eduarda Guidarini Da Silva¹; Vanessa de Oliveira¹; Marinêz de Souza^{1,2}; Leandro Friedrich^{1,2} 268

PLÁSTICO BIODEGRADÁVEL A PARTIR DE AMIDO: PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO

Breno Zanette Piloni¹; Caio Walnier Zorzetto¹; Davi Ghiggi Frigo¹; Lorenzo Saviatto Cardoso¹; Vanessa de Oliveira¹; Leandro Friedrich^{1,2}; Marinêz de Souza^{1,2} 270

ELETROLÍSE: HIDROGÊNIO COMO COMBUSTÍVEL

Ana Livia Lamim Bortoluzzi¹; Constanza Smiderle Pedrollo¹; Eloisa Maria Alcara¹; Livia Mucke De Toni¹; Maria Luiza Scheffer Dal Pont¹; Vanessa de Oliveira¹;



Marinêz de Souza ^{1,2} ; Leandro Friedrich ^{1,2}	272
MICROPLÁSTICOS NA ÁGUA: INVESTIGAÇÃO E IMPACTOS AMBIENTAIS	
Ana Júlia Lazzeris Ghellere ¹ ; Valentina Mondardo De Oliveira ¹ ; Vanessa de Oliveira ¹ ; Leandro Friedrich ^{1,2} ; Marinêz de Souza ^{1,2}	274
PRODUÇÃO DE SABÃO ECOLÓGICO	
Éric Dilon Patrício ¹ ; Matheus Fariña Rech ¹ ; Otávio Carradore Da Conceição ¹ ; Vinícius Henrique Minosso Cecchetto ¹ ; Vanessa de Oliveira ¹ ; Leandro Friedrich ^{1,2} ; Marinêz de Souza ^{1,2}	276
USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO RECURSO DIDÁTICO NA AVALIAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA ACADÊMICA	
Dra. Kelly Weires R. S. Avelino ¹	278



APRESENTAÇÃO

O I Congresso de Educação da Faculdade UNIGUAÇU, realizado no período de 09 a 13 de fevereiro de 2026, integrou a programação da Semana Pedagógica Institucional, constituindo-se como um espaço de reflexão, socialização de experiências e divulgação de produções acadêmicas voltadas ao campo educacional e às diferentes áreas do conhecimento.

O evento reuniu professores, pesquisadores e colaboradores da instituição em torno de discussões sobre práticas pedagógicas, inovação no ensino e desafios contemporâneos da educação. Nesse contexto, o congresso buscou incentivar a produção científica e o compartilhamento de experiências que contribuam para o aprimoramento das práticas educacionais e para o fortalecimento da cultura acadêmica.

Ao todo, foram aprovados 36 trabalhos, organizados em diferentes eixos temáticos, entre eles: Ensino e Metodologias Ativas; Saúde e Bem-Estar Humano; Direito; Regulatório; Tecnologias e Inovação. As produções foram apresentadas em diferentes modalidades, incluindo resumos expandidos e resumos simples no formato pitch. A diversidade das temáticas evidencia o caráter interdisciplinar do evento, promovendo a integração entre diferentes áreas do conhecimento e fortalecendo o diálogo entre ensino, pesquisa e inovação.

Os Anais do I Congresso de Educação da Faculdade UNIGUAÇU reúnem os trabalhos apresentados durante o evento, constituindo um importante registro das reflexões, experiências e produções acadêmicas desenvolvidas no âmbito institucional. Espera-se que esta publicação contribua para a disseminação do conhecimento, inspire novas iniciativas educacionais e fortaleça o compromisso da Faculdade UNIGUAÇU com a qualidade do ensino e o desenvolvimento científico.



MEMORIAL FOTOGRÁFICO DO I CONGRESSO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO DOCENTE DA FACULDADE UNIGUAÇU (2026)

(09-13 fevereiro 2026)























































Ensino e Metodologias Ativas



TECNOLOGIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE PSICOLOGIA

Maicon da Silva Moreira¹; Fernanda Settecerze Rodrigues²

¹Doutor em Psicologia e professor no departamento de Psicologia da Faculdade UNIGUAÇU. E-mail: maicon_moreira@outlook.com. ²Doutoranda em Sociedade, Cultura e Fronteira e professora no departamento de Psicologia da Faculdade UNIGUAÇU. E-mail: fernanda.settecerze@gmail.com

ÁREA TEMÁTICA: Ensino e Metodologias Ativas
MODALIDADE: Pesquisa Científica

INTRODUÇÃO

O uso de recursos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem constitui uma prática consolidada na docência. Contudo, ao longo das últimas décadas, o avanço das tecnologias digitais e as transformações socioculturais delas decorrentes impactaram de modo significativo toda a sociedade, exigindo, no contexto educacional, novas formas de ensinar, aprender e se relacionar com o conhecimento.

No âmbito ensino superior, ainda persiste a crença de que a educação de adultos dispensaria estratégias didáticas mais elaboradas, partindo do pressuposto de que o estudante universitário possui autonomia suficiente para organizar seus estudos e conduzir processos de aprendizado de forma independente. Tal concepção, entretanto, mostra-se limitada diante da complexidade dos processos contemporâneos de aprendizagem e das mudanças nos perfis dos discentes e docentes. De um lado, estudantes têm utilizado novos recursos no processo de aprender; e do outro, professores vêm deixando para trás a perspectiva do docente como “transmissor do conhecimento” para situá-lo no lugar de mediador na construção do conhecimento (Da Silva, 2018; Moreira da Silva, *et al.*, 2019; De Souza Lourenço, 2024).

No que se refere à formação em Psicologia, os cursos de graduação são ofertados exclusivamente na modalidade presencial, conforme o Decreto nº 12.456, de maio de 2025, o qual estabelece limites claros para a utilização de atividades a distância mediadas por tecnologias, sejam elas síncronas ou assíncronas (Brasil,



2025). Tal diretriz não elimina, contudo, a presença das tecnologias digitais no processo formativo, uma vez que estas têm sido incorporadas aos projetos pedagógicos dos cursos como estratégias complementares de ensino, aprendizagem e avaliação. Outrossim, recentemente o debate sobre o uso de novas tecnologias, como a Inteligência Artificial (IA), ganhou espaço de reflexão e técnico entre os profissionais da área, tendo sido publicado um manual orientativo pelo Conselho Federal de Psicologia instruindo os profissionais sobre o uso desse tipo de TIC de forma ética e responsável (CFP, 2025). Assim sendo, torna-se imprescindível que o corpo docente desenvolva competências didáticas e tecnológicas capazes de integrar tais recursos de maneira crítica, reflexiva e ética.

Partindo dessa problemática e da constatação de que ainda são relativamente escassos estudos sistematizados sobre tecnologias no ensino de Psicologia, o presente artigo tem como objetivo discutir de que forma docentes de Psicologia no Brasil vêm incorporando diferentes recursos tecnológicos em suas práticas de ensino, bem como identificar os desafios e as potencialidades apontados pelas produções científicas sobre o tema.

METODOLOGIA

Realizou-se uma revisão narrativa de literatura, de caráter amplo e descritivo, com base em textos encontrados no Google Acadêmico entre os anos de 2015 e 2025, que abordassem a temática do uso de tecnologias no ensino de Psicologia no Brasil. Para a busca, utilizou-se a seguinte palavra-chave: “tecnologias no ensino de Psicologia”. Em decorrência do buscador utilizado, foi identificado um número elevado de publicações e a seleção foi conduzida por meio da análise dos títulos e dos resumos. Ao final desse processo, foram selecionados quatorze textos que discutiam, direta ou indiretamente, aspectos relacionados ao tema.



QUADRO 1. Textos Seleccionados

Nº	Autor(es)	Tipo de Estudo/Ano	Recurso Tecnológico	Principais contribuições para o ensino de Psicologia.
01	Barbosa Doretto, Fernanda; De Mello Silva, Miguel Antônio; Lauranti, Maria Aparecida.	Artigo 2015	Plataforma de ensino EaD	Investigaram a receptividade de alunos do curso de Psicologia em estudarem complementarmente conteúdos Psicologia clínica na modalidade EaD.
02	Vieira, Rita de Cássia	Artigo 2016	Uso do ambiente virtual.	Investigaram o uso de tecnologias digitais no processo como potencializador no ensino-aprendizado (ambiente virtual Moodle).
03	Stoque, Fabiana Maris Versuti.	Artigo 2016	TICs	Os cursos de Psicologia precisam se adaptar ao uso de TICs, sobretudo a presença no espaço educativo online.
04	Menezes, Aline Beckmann de Castro.	Artigo 2016	Gamificação	Relato de experiência sobre o uso da estratégia de "gamificação" em uma disciplina do curso de Psicologia.
05	Moreira da Silva, Cristiane.	Artigo 2018	Vídeos	Investigou o uso de vídeos como estratégia pedagógica por professores do curso de Psicologia. Evidenciou que a maioria dos professores utilizam o recurso como método de reforço de conteúdo.
06	Burani, Gabriel Arruda; Vieira, Maria da Conceição Dal Bó.	Artigo 2022	Inteligência Artificial (IA).	Refletiu sobre o uso do ensino de Psicologia.
07	Zimbrão, Mirelli Aparecida Nunes; Kleis, Natan Gasterdelli; Corrêa, Daphne Malher; Gomes, Ingrid Bortolotti; Moreira da Silva, Cristiane.	Artigo 2022	TICs	Investigou o uso de TICs por docentes de Psicologia durante a pandemia do covid-19.
08	Zanini, Letícia Maria Fraporti.	Artigo 2023	Animação (vídeos)	Discutiu o uso de vídeos animados como recurso pedagógico para o ensino de conceitos da Psicologia Complexa.
09	Schneider, Karoline Lemos; Stumm, Euge Helyantus; Zanini da Rocha, Roberta; Lewandowski, Daniela Centenaro.	Artigo 2023	Quiz (ambiente virtual), Músicas, trechos de filmes, documentários, memes,	Descreve estratégias de ensino na disciplina Psicologia do Desenvolvimento do curso de Psicologia. Cita: observação, criação de jogos educativos, desenvolvimento de mapas conceituais, análise de materiais audiovisuais e artísticos, criação narrativa e discussão de casos. Além de utilizarem ambiente online (quiz), filmes, memes, documentários, etc.
10	Aquino dos Santos, Ezevaldo.	Dissertação de Mestrado. 2024	Uso do ambiente virtual.	Investigou o uso do ambiente virtual no ensino da disciplina Avaliação Psicológica.



11	Ribas, Gabriela Delgado;	Artigo 2024	Inteligência Artificial (IA).	Investigou o uso de IA no ensino de Psicologia. Evidenciou o uso como instrumento, mas não como substituta.
12	De Souza Lourenço, Daniel.	Dissertação de Mestrado. 2024	Uso de TICs no ensino de Psicologia.	Investigou o uso de TICs por docentes do curso de Psicologia. Os professores valorizam, mas é necessário investimento institucional.
13	Oliveira Cortez, Bruno.	Trabalho de conclusão de curso. 2024	Uso de TICs na formação em Psicologia.	Discutiu uso de TICs no ensino de Psicologia. Aponta necessidade de investimento para que os alunos tenham acesso às TICs e capacitação docente, além de regulamentação da prática.
14	Frohlich Marquette, Michele; Cerutti, Elisabete.	Artigo 2025	Estratégias inovadoras	Discute estratégias didáticas para o aprendizado em Psicologia. Cita metodologia ativa, PBL, estudos de caso e simulações virtuais, além de refletir sobre tecnologias digitais.
15	Peixoto, Adriano de Lemos Alves	Artigo 2025	Inteligência Artificial (IA).	Argumenta que a IA, ao dominar a linguagem natural, adentra o campo da produção de sentido, simulando subjetividade sem, contudo, possuir consciência ou vivência emocional.

Fonte: Tabela construída pelos autores (2026)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dos quinze estudos incluídos na presente revisão (Quadro 1), 12 são artigos, 02 são dissertações de mestrado e 01 é trabalho de conclusão de curso. Os resultados foram organizados em seis eixos temáticos, a saber: (1) Transformações na educação e consequências para o ensino de Psicologia; (2) Tecnologias na docência em Psicologia; (3) Recursos e práticas tecnológicas inovadoras em sala de aula; (4) Inteligência artificial (IA) no ensino de Psicologia: reflexões e desafios; (5) Desafios do uso de tecnologias para a docência; e (6) Potencialidades do uso de tecnologias no ensino de Psicologia.

1 - Transformações na educação e consequências para o ensino da Psicologia

As transformações sociais das últimas décadas têm sofrido influências das tecnologias atuais. Isso reflete profundamente nas relações com o conhecimento, o tempo e a aprendizagem. A expansão das tecnologias digitais e o avanço dessas para dentro das salas de aula, trazem desafios para os docentes, seja tentando reter a atenção dos alunos que passam mais tempo conectados, seja inovando nas aulas com formas mais tecnológicas e atrativas de passar o conteúdo das disciplinas (De



Souza Lourenço, 2024). Atualmente, estudantes ingressam na universidade trazendo aparelhos digitais variados (celular, notebook, tablets), apresentando familiaridade com plataformas digitais, mantendo-se conectados virtualmente e possivelmente com expectativas de maior interação digital com docentes e outros alunos, o que torna incoerente o distanciamento do uso dessas tecnologias em sua própria formação (Stoque *et al.*, 2016).

Ao discutir a didática tecnológica no ensino superior, Silva (2019) enfatiza que a maturidade acadêmica não é inata e depende de condições institucionais, mediações docentes e práticas formativas consistentes. Na graduação em Psicologia, especificamente na formação clínica, esse desafio é ainda mais evidente, pois não envolve apenas o aprendizado de conteúdos técnicos, mas também competências e habilidades de ordem emocional, ética, relacional e comportamental (Stoque *et al.*, 2016). Assim, o uso de recursos tecnológicos e pedagógicos diversificados pode tornar-se fundamental para favorecer processos de aprendizagem mais integrados, sensíveis ao contexto e capazes de dialogar com a complexidade da formação do psicólogo (Frohlich Marquetto; Cerutti, 2025).

Do ponto de vista regulatório, a Resolução CNE/CES nº 1/2023 e o Decreto nº 12.456/2025 reforçam a centralidade da presencialidade na formação em Psicologia, ao mesmo tempo em que permitem o uso complementar de tecnologias digitais (Brasil, 2023; 2025). Esse marco legal orienta que a integração de TDIC (tecnologias digitais da informação e comunicação) não seja improvisada ou substitutiva, mas planejada, ética e coerente com as competências esperadas do estudante egresso. O Conselho Federal de Psicologia (CFP - 2018), por sua vez, reforça essa perspectiva ao afirmar que a formação deve acompanhar as transformações sociais e tecnológicas sem abrir mão da qualidade do cuidado psicológico.

Assim sendo, compreender as transformações educacionais contemporâneas é essencial para entender como os recursos pedagógicos podem ser utilizados como parte constitutiva de novas formas de ensinar e aprender Psicologia e não apenas como um adorno (Stoque *et al.*, 2016). Entende-se portanto que tais tecnologias não devem ser desconsideradas, visto que a tendência é que cada vez sejam mais



utilizadas dentro e fora de sala de aula. Portanto, o docente deve pensar as tecnologias como recursos que auxiliam a mediação e a construção do conhecimento, e não apenas como instrumentos de transmissão de conteúdo.

2- Tecnologias na Docência em Psicologia

Estudos sobre o uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs) no contexto de formação em Psicologia ainda são escassos no país (Stoque *et al.*, 2016). Todavia, é possível identificar sua presença nesse âmbito acadêmico formativo. Por exemplo, durante o ensino remoto emergencial ao longo do isolamento social causado pela pandemia da covid-19, docentes precisaram reorganizar suas práticas, experimentando plataformas, ferramentas de videoconferência e ambientes virtuais de aprendizagem. Esse processo foi marcado por descobertas e desafios, no qual os professores relataram dificuldades na interação no formato digital, no uso de tecnologias, além de sentimentos de exaustão diante da multiplicidade de demandas digitais (Zimbrão *et al.*, 2022).

Em estudo que investigou a perspectiva docente, foi identificado que professores reconhecem que as tecnologias podem potencializar a aprendizagem ao facilitar o acesso a materiais, apoiar avaliações diversificadas e estimular o engajamento extraclasse. Entretanto, o autor destaca que esses benefícios não eliminam os desafios, como a falta de formação técnica, a insegurança na mediação digital e o risco de superficialização da aprendizagem (De Souza Lourenço, 2024).

Cortez (2024) reforça essa análise ao discutir o uso crítico das tecnologias na formação em Psicologia. Para o autor, o problema não é a presença da tecnologia, mas sua apropriação pedagógica. Desse modo, sem reflexão ético-política, os recursos podem reforçar práticas excludentes ou fragmentadas, sobretudo quando há desigualdade de acesso entre estudantes, comuns em universidades públicas. Nesse sentido, alguns estudantes podem ter mais ou menos acesso a conteúdos trazidos pelos professores do que outros, causando uma disparidade na aprendizagem. O autor também cita a necessidade de capacitação docente para o uso pleno dessas tecnologias no processo de ensino.



Hallberg (2015), ao investigar o uso de tecnologias entre psicoterapeutas, contribui com outra dimensão relevante sobre o tema. A presença de dispositivos digitais gera ambivalências e tensões éticas, que também atravessam a formação. Questões como privacidade, confidencialidade e qualidade da relação humana aparecem tanto na prática clínica quanto na sala de aula, indicando que a discussão sobre tecnologia em Psicologia ultrapassa o âmbito didático e envolve valores fundamentais da profissão. Logo, assim como as recomendações do CFP (2018, 2025) sobre ética no uso de tecnologias da informação e comunicação na prática clínica, deve-se ter o mesmo cuidado nas práticas pedagógicas, de forma a não expor o aluno, instituição e professores.

Assim, a literatura aponta que as tecnologias, quando integradas de forma crítica, podem enriquecer a formação em Psicologia. Entretanto, sua adoção requer preparo, reflexão e coerência do profissional docente com as bases éticas da área. Exige também um preparo da instituição para oferecer uma estrutura que comporte o uso de tecnologias de forma eficaz. E ainda, exige dos próprios discentes maturidade e habilidade na interação com o digital (Silva, 2018; Frohlich Marquette *et al.*, 2025; De Souza Lourenço, 2025).

3- Recursos e Práticas Tecnológicas Inovadoras em Sala de Aula

O uso de vídeos por meio de filmes completos, recortes de cenas de filmes e ou gravações de sessões psicoterapêuticas, é apontado pela literatura como ferramenta útil no processo de ensino-aprendizagem na formação em Psicologia (Moreira da Silva *et al.*, 2018; Stoque *et al.*, 2016). Enquanto recurso, eles podem aproximar os estudantes de situações clínicas, institucionais e sociais de modo sensível e contextualizado, mostrando a realidade da profissão e estimulando reflexão crítica.

Diferentemente dos textos teóricos tradicionais, os materiais audiovisuais possibilitam a observação de comportamentos, expressões emocionais, formas de comunicação verbal e não verbal e dinâmicas relacionais que, muitas vezes, são descritas de modo abstrato na literatura acadêmica. Essa característica torna o vídeo um mediador potente para a compreensão de fenômenos psicológicos



complexos, como vínculos, conflitos, sofrimento psíquico e processos de intervenção, ampliando o repertório perceptivo e interpretativo dos estudantes (Stoque *et al.*, 2016; Moreira da Silva *et al.*, 2018; Schneider *et al.*, 2023).

Quando integrada a objetivos pedagógicos claros, o vídeo deixa de ser um recurso acessório com uso apenas para contextualização e passa a funcionar como um dispositivo pedagógico capaz de provocar questionamentos, estimular o pensamento crítico e favorecer a articulação entre conteúdos teóricos e situações concretas da prática profissional (Moreira da Silva *et al.*, 2018; Silva, 2019). Além disso, o uso de vídeos dialoga com as transformações contemporâneas nos modos de aprender, marcados pela presença constante das tecnologias digitais e pela valorização do conhecimento multidimensional dialogando.

A potência formativa dos vídeos está diretamente relacionada à mediação docente. É no momento da discussão, da problematização e da análise coletiva que o recurso audiovisual adquire robustez pedagógica, permitindo ao estudante elaborar hipóteses, confrontar concepções prévias e construir novos significados sobre os fenômenos observados (Schneider *et al.*, 2023; Frohlich Marquette; Cerutti, 2025). Assim, o vídeo não substitui o estudo teórico, mas atua como um catalisador da aprendizagem, favorecendo processos reflexivos e críticos fundamentais à formação em Psicologia.

Ainda no campo audiovisual, Zanini (2023) explora o uso de animações, evidenciando que recursos imagéticos podem apoiar a compreensão de teorias abstratas, como as da Psicologia Analítica. Segundo o autor, a animação permite traduzir símbolos, arquétipos e dinâmicas inconscientes de modo narrativo e visual, favorecendo a aprendizagem de conteúdos que exigem imaginação, sensibilidade e interpretação. Logo, trata-se de um recurso especialmente útil para estudantes que têm estilos de aprendizagem mais visuais ou que se beneficiam de múltiplas linguagens para compreender conceitos teóricos densos.

Outro recurso tecnológico que vem tendo sua utilização ampliada, é a gamificação. A gamificação tem se consolidado como uma estratégia pedagógica inovadora no ensino superior, especialmente por sua capacidade de estimular o engajamento, a participação ativa e o desenvolvimento de competências cognitivas



e socioemocionais. No contexto da formação em Psicologia, essa abordagem tem sido explorada como uma possibilidade de aproximar os estudantes dos conteúdos teóricos de maneira mais experiencial, favorecendo a construção de aprendizagens significativas (Leal, 2024). Assim, elementos típicos dos jogos, como desafios progressivos, sistemas de feedback e reconhecimento de conquistas, podem potencializar o envolvimento discente quando articulada a objetivos pedagógicos claramente definidos (Menezes, 2016).

A eficácia da gamificação não reside na dimensão lúdica em si, mas na forma como as atividades são estruturadas pedagogicamente. Assim, ao organizar o processo de aprendizagem em etapas, missões ou problemas a serem resolvidos, a gamificação favorece a autonomia do estudante, estimulando a tomada de decisões, a autorregulação da aprendizagem e o pensamento crítico (Silva, 2019). Nesse sentido, tal estratégia tecnológica se distancia da lógica do entretenimento e se aproxima de metodologias ativas que colocam o estudante no centro do processo formativo, convidando-o a participar de maneira mais engajada e reflexiva (Menezes, 2016; Silva, 2019).

No campo da Psicologia, a gamificação apresenta potencial particular para o desenvolvimento de competências profissionais, uma vez que pode ser utilizada para simular situações práticas, dilemas éticos, processos de avaliação e tomada de decisão clínica ou institucional, habilidades fundamentais para o futuro psicólogo (Schneider *et al.*, 2023). As práticas inovadoras no ensino de Psicologia indicam que metodologias que envolvem resolução de problemas, trabalho colaborativo e feedback contínuo favorecem a articulação entre teoria e prática, contribuindo para uma formação mais integrada e contextualizada (Schneider *et al.*, 2023, Frohlich Marquette; Cerutti, 2025). Logo, quando pensada de maneira intencional, a gamificação se configura como um recurso pedagógico potente, capaz de promover colaboração entre estudantes, estimular a reflexão coletiva e fortalecer processos de aprendizagem ativa no ensino de Psicologia (Menezes, 2016; Stoqué *et al.*, 2016).

Dessa forma, a gamificação se apresenta não como uma solução universal, mas como uma possibilidade pedagógica que, integrada a outras estratégias e orientada por princípios éticos e formativos, contribui para a construção de práticas



docentes mais sensíveis às demandas contemporâneas da formação em Psicologia, alinhando inovação, rigor teórico e compromisso com o desenvolvimento humano.

Outro recurso costumeiramente utilizado no processo de ensino-aprendizado são as plataformas online (ambientes virtuais de ensino/aprendizado). De forma ampla, elas são utilizadas para comunicação entre docentes e discentes e para uso didático através de atividades diversas, como quiz, inclusão de materiais audiovisuais, documentários, questionários, etc (Barbosa Doretto *et al.*, 2015; Vieira, 2016; Stoque, 2016; Zimbrão *et al.*, 2022).

Assim, as tecnologias quando relacionadas ao ensino de Psicologia do Desenvolvimento, deve se pautar na adoção de metodologias que articulem teoria, prática, pesquisa e intervenção. Atividades como estudos de caso, simulações, roteiros clínicos e projetos integradores permitem que o estudante experimente o papel profissional e desenvolva competências essenciais à prática psicológica (Schneider *et al.*, 2023). Frohlich Marquette e Cerutti (2025) ampliam essa reflexão ao argumentar que a inovação pedagógica precisa ser contextualizada, onde o uso de tecnologias devem dialogar com a realidade institucional, com as demandas dos estudantes e com as transformações contemporâneas, evitando modismos vazios. Nesse contexto, o uso de tecnologias em geral também se mostra coerente com as diretrizes contemporâneas da formação do psicólogo, que enfatizam a necessidade de desenvolver competências técnicas, éticas e reflexivas articuladas à realidade social e institucional (Brasil, 2023; Conselho Federal de Psicologia, 2018; 2025).

4- Inteligência artificial (IA) no ensino de Psicologia: reflexões e desafios

Embora a Inteligência Artificial venha ganhando espaço em debates educacionais mais amplos, a literatura específica sobre seu uso no ensino de Psicologia ainda é incipiente. Entre os estudos mapeados nesta revisão, apenas alguns abordam diretamente essa interface, e de forma exploratória, o que faz com que a discussão, neste tópico, assuma um caráter mais reflexivo do que descritivo de práticas consolidadas.

Posto isso, é mister pontuar que a Psicologia no Brasil é uma área historicamente marcada pela centralidade da presencialidade, da relação



interpessoal e do cuidado ético com a subjetividade. Discutir o uso de tecnologias digitais e, mais recentemente, da Inteligência Artificial (IA) no ensino de Psicologia exige, portanto, uma abordagem que considere tanto as potencialidades pedagógicas quanto os riscos de desumanização dos processos formativos (Stoqué *et al.*, 2016; Burani; Vieira, 2022; CFP, 2025).

A emergência da Inteligência Artificial no campo educacional aprofunda ainda mais essas discussões. Ferramentas baseadas em IA têm sido utilizadas para apoiar processos de ensino-aprendizagem, como a organização de informações, a análise de dados, o suporte à escrita acadêmica e a elaboração de materiais didáticos. Entretanto, tais tecnologias não são neutras e carregam implicações éticas, epistemológicas e políticas que precisam ser problematizadas, especialmente na formação de profissionais que atuarão diretamente com pessoas, sofrimento psíquico e relações humanas (Burani; Vieira, 2022; Ribas *et al.*, 2024).

Nesse horizonte, Peixoto (2025) sustenta que a IA não apenas acrescenta uma nova ferramenta ao repertório da Psicologia, mas tensiona as próprias bases sobre as quais se assentam o conhecimento, a ética e a prática profissional. Ao produzir textos e diálogos com fluência, coerência e adaptação contextual, a IA atravessa a produção de sentido, simula subjetividade sem, contudo, vivenciá-la. Isso afeta o lugar ocupado pelo psicólogo, e, por consequência, sua formação, na medida em que parte de tarefas como triagem inicial, organização de informações, identificação preliminar de padrões e formulação de hipóteses pode ser automatizada, convocando o futuro profissional a atuar cada vez mais como mediador crítico, supervisor de dados algorítmicos e guardião da singularidade do sujeito frente a esses sistemas de linguagem (Peixoto, 2025).

Ainda que esses desenvolvimentos pareçam recentes, no ensino de Psicologia a Inteligência Artificial já se faz presente há algum tempo. Um exemplo disso é o uso de software para o ensino de teorias comportamentais em substituição ao laboratório com experimentos animais. Nesse tipo de recurso, o comportamento do “animal artificial” é simulado e as respostas são condizentes com as ações dos estudantes, coincidindo com as teorias ensinadas no campo (Burani, 2020). Trata-se, portanto, de um uso antigo de IA³, ou, ao menos, de simulações computacionais



avanzadas, diretamente vinculado ao processo de ensino-aprendizagem, ofertado em algumas instituições universitárias.

Diante desse quadro, a formação em Psicologia não pode se limitar ao domínio técnico das ferramentas digitais, seja das utilizadas na atuação profissional (prontuários, testes, e outras ferramentas), seja daquelas incorporadas ao processo de ensino. Ela deve incluir, também, reflexões sobre como a Inteligência Artificial pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem e o impacto para o ser humano como um todo (Floridi *et al.*, 2018; Burani *et al.*, 2020). Isso se traduz na necessidade de orientar os estudantes para um uso consciente dessas ferramentas, estimulando a autoria, a análise crítica e a construção ativa do conhecimento (Stoqué *et al.*, 2016).

O período da pandemia da covid-19 evidencia de maneira emblemática essa necessidade de análise crítica por parte dos docentes e dos futuros profissionais da área. Como reflete Burani (2020) ao tratar do ensino da Psicologia durante esse contexto, se por um lado a inteligência artificial pode apoiar práticas educacionais e profissionais, por outro pode produzir efeitos de exclusão, considerando a desigualdade que caracteriza a sociedade brasileira. Assim, conscientizar sobre o impacto da IA na sociedade, nas subjetividades, como também no currículo e nas práticas pedagógicas torna-se um dever ético da formação em Psicologia, tendo em vista seu compromisso com a promoção da dignidade humana e, consequentemente, da saúde mental (CFP, 2025).

Portanto, a Inteligência Artificial, quando utilizada de modo reflexivo, pode se constituir como uma ferramenta auxiliar na produção de conhecimento com responsabilidade ética (Stoqué *et al.*, 2016), ampliando repertórios, enriquecendo práticas pedagógicas e favorecendo aprendizagens mais contextualizadas. Contudo, sem mediação adequada, seu uso corre o risco de esvaziar o sentido formativo, dificultar a compreensão de limites, vieses e impactos sobre a subjetividade e afastar o ensino de seus compromissos fundamentais com a escuta, a singularidade e o cuidado, aspectos centrais na Psicologia. Por isso, torna-se necessária a formação continuada dos docentes sobre o uso de IA e de outras tecnologias na educação universitária, não limitando-se ao domínio técnico, mas incluindo uma apropriação



reflexiva e crítica (Stoqué *et al.*, 2016; Burani; Vieira, 2022; Floridi *et al.*, 2018; Ribas *et al.*, 2024).

5- Desafios do Uso de Tecnologias para a docência

A literatura converge ao indicar que a incorporação de recursos tecnológicos no ensino de Psicologia envolve desafios complexos e multifacetados, que não se restringem à dimensão técnica do uso de tecnologias, principalmente porque a aprendizagem real necessita se conectar com a realidade do discente (Moreira da Silva *et al.*, 2019). Stoqué *et al.* (2016) apontam que muitos docentes relatam dificuldades associadas à insuficiência de formação pedagógica e tecnológica, à resistência a mudanças metodológicas principalmente de professores com idade mais avançada, e ao receio de que práticas mediadas por tecnologias digitais possam reduzir a densidade teórica dos conteúdos ou comprometer a dimensão humana e relacional da formação psicológica. Tais preocupações se mostram particularmente relevantes em um campo que historicamente valoriza a escuta, o vínculo e a presença como elementos centrais do processo formativo e da futura atuação profissional.

Além das dificuldades relacionadas à formação docente, o uso de tecnologias pode acentuar desigualdades já existentes no contexto educacional. Cortez (2024) destaca que o acesso desigual a dispositivos, conectividade e ambientes adequados de estudo impacta diretamente a participação e o desempenho discente, sobretudo em instituições que atendem populações socialmente vulneráveis. Hallberg (2015), ao analisar a percepção de psicoterapeutas sobre o uso de tecnologias, reforça que a familiaridade desigual com ferramentas digitais pode gerar sentimentos de inadequação, insegurança e afastamento, tanto no exercício profissional quanto nos processos formativos. Esses achados indicam que a incorporação de recursos tecnológicos, quando não acompanhada de políticas institucionais de inclusão digital, corre o risco de ampliar a desigualdade no ensino.

Articulando essas dimensões, Peixoto (2025) argumenta que a emergência da Inteligência Artificial evidencia a assimetria entre a velocidade das inovações tecnológicas e o ritmo mais lento da elaboração ética e regulatória, processo com



impacto na formação de novos profissionais. Ferramentas como chatbots com objetivos “terapêuticos” e sistemas de suporte técnico de uso clínico podem ser rapidamente difundidos, ao passo que as diretrizes profissionais para o seu uso ainda se encontram em construção. Soma-se a isso a reconfiguração do próprio contrato ético, que deixa de ser apenas interpessoal para tornar-se técnico-digital, na medida em que a confiança (sigilo) passa a ser compartilhada entre profissional, instituição e sistemas algorítmicos. Nesse cenário, a formação em Psicologia, e, de modo particular, a formação docente, é convocada a incluir competências em literacia algorítmica e compreensão dos limites e vieses da automatização em saúde mental, sob pena de naturalizar o uso acrítico de tecnologias que operam sobre dimensões sensíveis da experiência subjetiva (Peixoto, 2025).

Acrescenta-se, ainda, outro desafio amplamente identificado na literatura no campo do ensino diz respeito ao tempo e às condições de trabalho docente. A adoção de tecnologias como recursos pedagógicos exige planejamento cuidadoso, atualização constante e domínio de diferentes plataformas, o que frequentemente se traduz em aumento da carga de trabalho e sobrecarga emocional e cognitiva para os professores. A necessidade de adaptação contínua a novas ferramentas e formatos, somada à pressão por inovação e desempenho, pode gerar desgaste, insegurança e, em alguns casos, resistência às mudanças, especialmente quando não há apoio institucional adequado (Stoqué *et al.*, 2016; Cortez, 2024).

Nesse sentido, tais desafios não devem ser compreendidos como obstáculos isolados ou falhas individuais dos docentes, mas como expressões de condições estruturais e institucionais mais amplas. Enfrentá-los demanda investimentos em formação continuada, políticas institucionais de apoio à docência, incentivo à colaboração entre professores e construção de projetos pedagógicos que integrem tecnologias de forma ética, crítica e coerente com os princípios da Psicologia (Stoqué *et al.*, 2016; Hallberg, 2015; Cortez, 2024; Santos, 2024). Dessa forma, torna-se possível avançar na consolidação de tecnologias no ensino que preservem a centralidade do humano, promovam equidade e fortaleçam a qualidade da formação do psicólogo.



6- Potencialidades do uso de tecnologias no ensino de Psicologia

A literatura analisada indica que a adoção de tecnologias no ensino de Psicologia pode contribuir significativamente para o fortalecimento dos processos formativos, na medida em que favorece maior engajamento discente, aprendizagens mais significativas e uma articulação mais consistente entre teoria e prática. Assim, as metodologias que mobilizam recursos pedagógicos diversificados tendem a aproximar os estudantes das situações reais de atuação profissional, estimulando a participação ativa, a reflexão crítica e o desenvolvimento de competências essenciais à prática psicológica contemporânea (Schneider *et al.*, 2023; Menezes, 2016).

Ao promover experiências de aprendizagem mais contextualizadas e participativas, tais práticas possibilitam que os estudantes compreendam os conteúdos teóricos não como saberes abstratos e dissociados da realidade, mas como ferramentas para interpretar e intervir em contextos sociais, institucionais e clínicos complexos. Nesse sentido, as tecnologias contribuem para o desenvolvimento de competências profissionais que envolvem não apenas o domínio técnico, mas também habilidades reflexivas, éticas e relacionais, fundamentais à atuação do psicólogo em diferentes campos (Stoqué *et al.*, 2016; Cortez, 2024).

Considerando, então, os riscos e tensões atuais no uso das IAs, Peixoto (2025) menciona um conjunto de potencialidades que dialogam diretamente com o campo do ensino. Estudos revisados por ele descrevem aplicações da Inteligência Artificial em simulação de diálogos clínicos, monitoramento emocional em tempo real, análise de grandes volumes de dados textuais e oferta de suporte psicológico personalizado por meio de assistentes virtuais (Peixoto, 2025). O ensino dessas experiências, ainda que pareça promissor ou mesmo inevitável, encontra-se distante da realidade da maior parte dos cursos de graduação no país, o que evidencia uma defasagem entre o ritmo das inovações tecnológicas e sua incorporação sistemática na formação inicial.

Dessa forma, a implementação de tecnologias no ensino de Psicologia não se sustenta apenas na introdução de novos recursos metodológicos, mas exige uma



postura pedagógica comprometida com a reflexão crítica, a sensibilidade às singularidades dos estudantes e a contextualização das práticas de ensino. A tecnologia adquire sentido formativo quando é integrada a finalidades pedagógicas claras e coerentes com os objetivos da formação psicológica, evitando tanto o tecnicismo quanto o uso acrítico de ferramentas digitais (Frohlich Marquette; Cerutti, 2025).

Nesse contexto, o uso de tecnologia em sala de aula pode ampliar os repertórios éticos e críticos dos estudantes, favorecendo uma compreensão mais complexa de seus impactos sobre a subjetividade, as relações humanas e as práticas profissionais. Logo, ao problematizar o uso das tecnologias no próprio processo formativo, os cursos de Psicologia contribuem para a formação de profissionais mais conscientes, capazes de utilizar recursos digitais de forma responsável, reflexiva e alinhada aos princípios éticos da profissão (Burani; Vieira, 2022; Ribas et al., 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As produções analisadas convergem ao indicar que o uso de tecnologias como recursos pedagógicos no ensino de Psicologia não é apenas possível, mas desejável, desde que orientado por princípios éticos, metodológicos e humanos que sustentem uma formação comprometida com a complexidade da vida contemporânea. Os eixos discutidos ao longo deste artigo (transformações educacionais, práticas docentes, recursos inovadores, inteligência artificial, desafios e potencialidades) evidenciam que a tecnologia, quando intencionalmente integrada aos processos formativos, pode favorecer experiências de aprendizagem mais ativas, contextualizadas e coerentes com as demandas atuais da profissão.

A investigação acerca da integração de recursos tecnológicos no ensino de Psicologia no Brasil revela, assim, um cenário de transição, em que tais recursos vêm sendo cada vez mais utilizados no ambiente universitário. Os achados deste estudo demonstram que a tecnologia, longe de ser um mero acessório ou um substituto da presencialidade, configura-se como um dispositivo mediador capaz de potencializar a construção do conhecimento, desde que ancorada em projetos pedagógicos claros



e eticamente orientados. Assim, a análise realizada alerta que a eficácia dessas ferramentas não reside no recurso em si, mas na capacidade de promover reflexão crítica, engajamento subjetivo e mediações docentes consistentes.

Os desafios identificados, que vão da necessidade de formação continuada para docentes à urgência de políticas institucionais de inclusão digital para mitigar desigualdades, reforçam que a tecnologia no ensino superior não é um tema estritamente técnico, mas uma questão ético-política. O advento da Inteligência Artificial (IA) adiciona uma camada adicional de complexidade, exigindo que a academia oriente estudantes e professores para um uso responsável, crítico e contextualizado dessas ferramentas, preservando a autoria, a capacidade de análise e a sensibilidade ética. Dessa forma, busca-se não apenas evitar práticas plagiadas ou meramente reprodutivas, mas fomentar processos formativos que fortaleçam a autonomia intelectual e o compromisso com a dignidade humana.

Importa reconhecer, ainda, que este estudo apresenta limites inerentes ao seu desenho metodológico. Trata-se de uma revisão narrativa, baseada em textos localizados majoritariamente por meio do Google Acadêmico, com recorte temporal específico e uso de descritor único, o que pode ter restringido o acesso a outras produções relevantes sobre o tema. Tais limites, contudo, não invalidam os achados, mas apontam para a necessidade de investigações futuras mais sistemáticas, que possam ampliar a compreensão sobre o uso de tecnologias, em especial da IA no ensino de Psicologia, incluindo estudos empíricos em diferentes contextos institucionais.

Conclui-se que o futuro da docência em Psicologia no Brasil não reside na escolha entre o tradicional e o tecnológico, mas na construção de uma síntese dialógica entre ambos. Ensinar Psicologia na contemporaneidade implica acolher as novas linguagens digitais sem abrir mão do rigor teórico, da ética profissional e do compromisso com o cuidado. Espera-se que este estudo estimule instituições e docentes a encararem a tecnologia como um território de exploração pedagógica que, quando humanizado e criticamente apropriado, é capaz de contribuir para a formação de psicólogos mais resilientes, críticos e conectados às demandas de uma sociedade em constante transformação.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Resolução CNE/CES Nº 1**, DE 11 DE OUTUBRO DE 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/julho-2025/rces001_25.pdf/view. Acesso em: 11 dez 2025.

BRASIL. **Decreto 12.456**, de 19 de maio de 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12456.htm. Acesso em: 11 dez 2025.

BURANI, Gabriel Arruda; VIEIRA, Maria da Conceição Dal Bó. Educação, psicologia e a inteligência artificial. **Revista Científica Intelletto**, v. 5, n. especial, 2022. Disponível em: <https://revista.grupofaveni.com.br/index.php/revista-intelletto/article/view/204..> Acesso em: 11 dez 2025.

CARDOSO, Raphael Moura; NEVES FILHO, Hernando Borges; DE FREITAS, Luiz Alexandre Barbosa. Ensino e pesquisa no século XXI: Um manifesto pelo ensino de programação na graduação em Psicologia. **Introdução ao desenvolvimento de softwares para analistas do comportamento**, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Hernando-Neves-Filho/publication/323905509> Acesso em 20 jan 2026.

CFP. **Ano de Formação em Psicologia: Revisão das diretrizes curriculares nacionais para os curso de graduação em Psicologia**. Conselho Federal de Psicologia, 2018. Disponível em: <https://encurtador.com.br/cGWb>. Acesso em 12 dez 2025

CFP. **Inteligência Artificial na Psicologia**. Guia para uma prática ética e responsável. Conselho Federal de Psicologia, 2025. Disponível em: site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2025/12/Cartilha_IA_A5-1.pdf. Acesso em 01 jan 2026.

DE SOUZA LOURENÇO, Daniel. **O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação a partir da perspectiva docente de um curso de Psicologia**. Dissertação de Mestrado em Metodologias para o ensino de linguagens e suas tecnologias. UNOPAR, 2024. Disponível em: <http://extension://nhppiemcomgngbgdeffdgkhknjlgpcdi/data/pdf.js/>. Acesso em 14 jan 2026.

DORETO BARBOSA, Fernanda; DE MELLO SILVA, Miguel Antônio; LAURANTI, Maria Aparecida. Complementação do Ensino de Psicologia Clínica por meio de Ensino a Distância. **Rev. Ens. Educ. Ciênc. Human.**, v.17, n.1, p. 42-52, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2016v17n1p42-52>. Acesso em 01 dez 2025.

FROHLICH MARQUETTO, Michele; CERUTTI, Elisabete; Configurando a aprendizagem em Psicologia. **Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da FATEC Indaiatuba**, v. 22, n.22, p. 87-103, 2025. Disponível em: <https://fatecid.com.br/reverte2/index.php/reverte/article/view/62/36>. Acesso em 15 jan 2026.



LEAL, Dorimar. Gamificação como ferramenta de engajamento em contextos de aprendizado online e a distância. **Revista Interseção**, v. 6, n. 1, p. 88-99, 2024. <https://doi.org/10.48178/intersecao.v6i1.588>. Acesso em 23 jan 2026.

MARCELIANO HALLBERG, Sílvia Cristina. **Percepção e uso de tecnologias da informação e comunicação por psicoterapeutas**. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. PUC-RGS. Porto Alegre, 2015. Disponível em: 000465108-Texto+Parcial-0.pdf. Acesso em 15 jan 2026.

MENEZES, Aline Beckmann de Castro. Gamificação no ensino superior como estratégia para o desenvolvimento de competências: um relato de experiência no curso de Psicologia. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 6, n. 2, p. 203-222, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2093>. Acesso em: 11 dez. 2025.

MOREIRA DA SILVA, Cristiane; FAGUNDES PEREIRA, Diogo; PECORARO JUNIOR, Sylvio; BAYÃO DA SILVA, Carolina; O uso de vídeos como dispositivo pedagógico na formação em psicologia. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 4, n. 2, p. 103-118, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18256/2447-3944.2018.v4i2.2514>. Acesso em 11 dez 2025.

OLIVEIRA CORTEZ, Bruno. **A formação do psicólogo e o uso crítico de tecnologias de informação e comunicação**. Trabalho de conclusão do curso em Psicologia. UFAM. Manaus, 2024. Disponível em: rii.ufam.edu.br/bitstream/prefix/8542/6/TCC_BrunoCortez.pdf Acesso em: 15 dez 2025.

PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves. Inteligência Artificial Generativa e seu Impacto na Formação e no Exercício Profissional da Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 45, n. 1, p. e298224, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003298224>. Acesso em 02 dez 2025.

RIBAS, Gabriela Delgobo *et al.*. **Psicologia e inteligência artificial: uma nova face**. Anais da Jornada Científica dos Campos Gerais, [S. l.], v. 22, 2024. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/jornada/article/view/2661>. Acesso em: 14 dez. 2025.

SANTOS, Ezevaldo Aquino dos. **Formação colaborativa com professores de ensino da avaliação psicológica desenvolvida em um ambiente virtual**. Dissertação de Mestrado em Metodologias para o ensino de linguagens e suas tecnologias. UNOPAR, 2024. Disponível em: [repositorio.pgscogna.com.br/bitstream/123456789/68672/1/Ezevaldo Aquino dos Santos.pdf#page=6.17](http://repositorio.pgscogna.com.br/bitstream/123456789/68672/1/EzevaldoAquino%20dos%20Santos.pdf#page=6.17). Acesso em 12 dez 2025.

SCHNEIDER, K. L. *et al.*. Práticas inovadoras no ensino da psicologia do desenvolvimento. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e242419, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-242419>. Acesso em 13 jan 2026.

SILVA, Júlio Fernando da. Didática no Ensino Superior: estratégias de ensino adequadas à arte de ensinar. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 204-219, 2019. Disponível em: <https://pucrs.emnuvens.com.br/porescrito/article/view/31275>. Acesso em: 12 dez. 2025.

STOQUE, Fabiana Maris Versuti *et al.* Tecnologias da informação e comunicação e formação do psicólogo clínico. **Rev. bras.ter. cogn.**, v. 12, n. 2, p. 83-90, dez. 2016.



Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872016000200005&lng=p t&nrm=iso. Acesso em 12 dez. 2025.

VIEIRA, Rita de Cássia; MARX DAMASCENA, Daniela. Tecnologias de informação e comunicação no ensino de psicologia para educadores: reflexões. **Linhas Críticas, Brasília**, v.22, n.48, p. 480-497. Disponível em: <https://doi.org/10.2015/lcv22n48.480>. Acesso em: 01 dez. 2025.

ZANINI, Letícia Maria Fraporti. **Animação como recurso didático na exploração de conceitos da Psicologia Analítica**. Trabalho de conclusão de curso, UFSC, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/253528>. Acesso em 20 dez 2025.

ZIMBRÃO, Mirelli Aparecida Neves *et al.* Práticas docentes remotas na graduação em psicologia. **Conjecturas**, v. 2022, n. 18, p. 235-252, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.53660/CONJ-2136-2X67>. Acesso em: 20 jan 226



TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO SUPERIOR RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Luciana Salvador¹; Alicia de Freitas Miguel²; Joana D'Arc Santos Bueno²; Lucilaine Schlickmann²; Sernaide Lourdes de Almeida²

¹Docente do curso de Psicologia da Uniguaçu; ²Acadêmicas do curso de Psicologia da Uniguaçu.
lcnsalvador@gmail.com

ÁREA TEMÁTICA: Ensino e Metodologias Ativas
MODALIDADE: Relato de Experiência

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, observa-se um crescente interesse da área educacional pelo desenvolvimento de habilidades socioemocionais, compreendidas como competências relacionadas à forma como os indivíduos reconhecem, regulam e expressam emoções, estabelecem relações interpessoais e tomam decisões de maneira ética e responsável. Tal movimento está associado a uma concepção ampliada de educação, que ultrapassa a transmissão de conteúdos acadêmicos e considera a formação integral do sujeito como finalidade do processo pedagógico (Delors *et al.*, 1998; Libâneo, 2013). Nesse sentido, a educação passa a incluir dimensões emocionais, sociais e éticas como elementos constitutivos da prática pedagógica.

No contexto do ensino superior, a discussão sobre habilidades socioemocionais adquire relevância particular diante dos desafios enfrentados pelos estudantes no processo de adaptação à vida acadêmica. A elevada carga de atividades, as exigências de desempenho e a restrição de tempo para lazer e autocuidado podem contribuir para o sofrimento psíquico e o adoecimento mental, com manifestações como estresse, ansiedade e depressão (Souza; Souza Junior, 2023). Diante desse cenário, torna-se fundamental que as instituições de ensino superior desenvolvam estratégias pedagógicas voltadas à promoção da saúde mental e ao fortalecimento de recursos emocionais e relacionais dos estudantes.

Estudos indicam que programas estruturados de Treinamento em Habilidades Socioemocionais, quando inseridos no currículo e mediados por



educadores, produzem efeitos positivos não apenas no desenvolvimento socioemocional dos estudantes, mas também no desempenho acadêmico, no clima institucional e na prevenção de comportamentos de risco (Durlak *et al.*, 2011). A literatura aponta ainda que tais habilidades podem ser trabalhadas tanto de forma transversal, integradas às diferentes disciplinas, quanto organizadas como componente curricular específico, com objetivos, metodologias e formas de avaliação próprias (Muto; Galvani, 2023).

Considerando essas questões, o presente artigo tem como objetivo relatar a experiência de implementação de uma disciplina específica de Treinamento em Habilidades Socioemocionais no curso de Psicologia de uma instituição de ensino superior, voltada a acadêmicos do primeiro período. Busca-se descrever a organização curricular da disciplina, os conteúdos e práticas pedagógicas desenvolvidas, bem como refletir sobre as contribuições percebidas no processo formativo dos estudantes, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de competências socioemocionais e ao fortalecimento das relações interpessoais no contexto acadêmico.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência pedagógica, de natureza descritiva e qualitativa, desenvolvido no contexto do ensino superior. A experiência refere-se à implementação da disciplina “Treinamento em Habilidades Socioemocionais”, inserida na matriz curricular do curso de Psicologia de uma instituição de ensino superior, ofertada no primeiro período do curso, com carga horária total de 33 horas e 10 aulas.

A disciplina foi planejada a partir de referenciais teóricos do treinamento em habilidades socioemocionais (HSE), considerando as especificidades da formação inicial em Psicologia e as demandas emocionais próprias do ingresso na vida acadêmica. Os conteúdos foram organizados de modo progressivo, contemplando os seguintes eixos: autoconhecimento, autorregulação emocional, empatia, comunicação assertiva, gerenciamento de conflitos, trabalho em equipe e tomada de decisão. Cada eixo foi trabalhado por meio de estratégias pedagógicas ativas,



priorizando a vivência, a reflexão e a participação dos estudantes no processo de aprendizagem.

As principais estratégias metodológicas utilizadas incluíram exposições dialogadas, dinâmicas de grupo, exercícios reflexivos, práticas de mindfulness e autocompaixão, atividades de escuta ativa, simulações (role play) de situações sociais e profissionais, além da análise de dilemas éticos. Como recurso complementar, os estudantes foram convidados a manter diários reflexivos ao longo da disciplina, nos quais registravam percepções, emoções e aprendizados decorrentes das atividades propostas. Esses registros foram utilizados como material qualitativo para reflexão sobre os efeitos da disciplina no processo formativo.

Com o intuito de analisar a eficácia da disciplina enquanto intervenção nas HSE, foram aplicados instrumentos de avaliação IHS-2 – Inventário de Habilidades socioemocionais e SSEIT que avalia a inteligência emocional no início e ao final do semestre letivo tanto na turma participante da disciplina quanto em uma turma de outro curso do mesmo período, utilizada para fins comparativos. A aplicação desses instrumentos integra uma pesquisa de iniciação científica em andamento, razão pela qual os resultados quantitativos finais ainda não se encontram concluídos. No entanto, para fins deste relato, foram consideradas as observações realizadas em sala de aula, os comentários espontâneos dos estudantes e a análise preliminar dos diários reflexivos.

1.1 O conceito e o treinamento em habilidades socioemocionais

As habilidades socioemocionais (HSE) são a denominação para um conjunto de habilidades que envolvem aspectos cognitivos, emocional/afetivo e comportamental. A *categoria cognitiva* envolve habilidades de resolução de conflitos intra e interpessoais, flexibilidade cognitiva para administração de conflitos, gerenciamento dos objetivos de vida e cognição social que significa compreender as diferenças dos outros e interpretar diferentes necessidades. Já as habilidades da *categoria emocional/afetiva* envolvem a capacidade de trabalhar as próprias emoções (sabendo nomeá-las, reconhecê-las e autoregulando o estados



negativos), empatia com o outro e autoestima. E, na *categoria comportamental* estão comportamentos pró sociais, como cooperar, auxiliar entre outros (Oliveira; Muszkat, 2021).

Muitos estudos analisaram resultados com diferentes populações após o treinamento das Habilidades socioemocionais (Machado; Soares, 2021; Durak *et al.*, 2011, Muto; Galvani, 2023). Os treinamentos citados são realizados em diferentes formatos, mas geralmente envolvem encontros em grupos que podem envolver programas de habilidades sociais, treinamentos baseados em mindfulness, workshops com foco em inteligência emocional ou programas integrativos com múltiplas habilidades (regulação emocional + empatia+ comunicação). O formato varia de sessões únicas a programas com várias semanas de duração e envolvem geralmente atividades práticas, reflexões, exercícios em grupo, simulação, meditação guiada, role play de situações sociais, entre outros.

Antão (2020) sugere que o treinamento de habilidades socioemocionais seja iniciado na infância, pois poderia prevenir tanto comportamentos agressivos como sintomas internalizantes como ansiedade e depressão.

1.2 O treinamento em HSE para universitários

Apesar das habilidades socioemocionais serem importantes desde a mais tenra infância, o foco desse artigo é trazer a importância desse treinamento para acadêmicos do ensino superior, em especial da área da Psicologia.

O processo de inserção e adaptação à vida acadêmica frequentemente envolve desafios emocionais significativos, que podem expor os estudantes universitários a situações de sofrimento psíquico e ao risco de adoecimento mental. Nesse contexto, observa-se a possibilidade de desenvolvimento de quadros como estresse, ansiedade, depressão e distúrbios alimentares, entre outras manifestações relacionadas à saúde mental (Souza; Junior, 2023). Estudos apontam que esse público deve ser compreendido como um grupo particularmente vulnerável e sobrecarregado, o que demanda das instituições de ensino superior ações voltadas à proteção e à promoção da saúde mental dos estudantes (Furegato *et al.*, 2005).



Estudos comprovam que intervenções focadas em regulação emocional, assertividade e atenção plena tem eficácia na redução de sintomas de ansiedade, depressão e estresse, além de diminuir o afeto negativo e o sofrimento psicológico. Ao promover a autoconsciência e a resiliência, esses programas não apenas melhoram a qualidade de vida e o bem-estar geral, mas também fortalecem a adaptação acadêmica, o que é fundamental para prevenir o adoecimento emocional e a evasão escolar (Machado; Soares, 2021). Além disso, o desenvolvimento da inteligência emocional e de comportamentos pró-sociais favorece relações interpessoais mais saudáveis e uma maior motivação para o aprendizado, transformando a universidade em um ambiente propício ao desenvolvimento integral das capacidades humanas (Elmi, 2020).

1.3 Habilidades socioemocionais no currículo da graduação

A inserção das habilidades socioemocionais no contexto educacional fundamenta-se na concepção de educação integral, amplamente discutida no campo da Pedagogia. De acordo com Delors (1998), a educação deve promover não apenas a aprendizagem de conteúdos cognitivos, mas também o desenvolvimento do aprender a ser e do aprender a conviver, dimensões essenciais para a formação humana e social dos sujeitos. Sob essa perspectiva, o processo educativo passa a considerar aspectos emocionais, relacionais e éticos como parte constitutiva da prática pedagógica, superando uma visão restrita da escolarização centrada exclusivamente no desempenho acadêmico.

Nesse cenário, a Aprendizagem Socioemocional (Social and Emotional Learning – SEL) configura-se como uma abordagem pedagógica intencional e sistematizada, voltada ao desenvolvimento de competências como autoconsciência, autoregulação emocional, empatia, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Assim, o SEL deixa de ocupar um lugar secundário ou informal no cotidiano escolar e passa a integrar o planejamento didático como conteúdo educacional legítimo.

No âmbito das práticas pedagógicas, as habilidades socioemocionais podem ser trabalhadas de duas formas principais: de modo transversal, permeando



diferentes disciplinas e atividades escolares, ou organizadas como disciplina específica, com objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação próprios. A abordagem transversal permite que as competências socioemocionais sejam desenvolvidas em articulação com conteúdos acadêmicos, favorecendo reflexões sobre convivência, ética, comunicação e trabalho coletivo. Já a organização como disciplina possibilita maior aprofundamento, sistematização e acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, especialmente em contextos de formação inicial e superior. Ambas as estratégias encontram respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (Brasil, 2018), que reconhece o desenvolvimento socioemocional como parte essencial da formação educacional, reforçando o papel da Pedagogia na promoção de práticas educativas que contemplem a integralidade do sujeito.

RELATO DA EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA E RESULTADOS

O colegiado de Psicologia da Faculdade Uniguaçu ao perceber a necessidade do conteúdo de HSE ganhar destaque no currículo do curso, na mudança da matriz curricular em 2025, criou uma disciplina específica de 33 horas denominada “Treinamento em Habilidades Socioemocionais” para alunos do primeiro período a fim de que, desde o início do curso houvesse sensibilização e treinamento nessa área para acadêmicos de Psicologia.

Ao estudar o que os diferentes autores trabalham em termos de HSE, considerando as necessidades para acadêmicos de Psicologia, optou-se por trabalhar os seguintes conteúdos durante as aulas dessa disciplina: 1) autoconhecimento, 2) autoregulação emocional, 3) empatia; 4) comunicação assertiva; 5) gerenciamento de conflitos; 6) trabalho em equipe e 7) tomada de decisão. Na tabela abaixo descreve-se os conteúdos e práticas trabalhados nessa disciplina no primeiro semestre de 2025.



Autoconhecimento Aula 1 e 2	Explicação sobre as habilidades socioemocionais e sobre autoconhecimento Exercício para identificação de valores, emoções e crenças pessoais Tarefa de casa para observação pessoal das emoções e crenças e escrever no diário
	Círculo das histórias de cada um para reflexão sobre como crenças e história pessoal afeta a percepção do outro
Comunicação assertiva Aula 3 e 4 Aula 7	Exercício com todas as etapas da comunicação não violenta: separar julgamento da observação, analisar sentimentos e necessidades não satisfeitas, fazer pedido. Tarefa de casa: observar o julgamento e comunicação com as pessoas e escrever diário Explicação sobre o que é dar feedback e técnicas adequadas. Prática de feedback positivo e prática de feedback construtivo com colegas.
Empatia Aula 5	Explicação do conceito de empatia e técnica da escuta ativa Exercício de escuta ativa em duplas e debate sobre o que observarem em si e no outro.
Autoregulação emocional Aula 6	Explicação sobre estar presente e consciente Prática de mindfulness e de autocompaixão com psicodrama interior
Resolução de conflitos Aula 8	Teste sobre tipo de resolução de conflitos que mais utilizam Exercício de role play com diversas situações difíceis e debate sobre formas mais assertivas de agir
Tomada da decisão Aula 9	Explicação sobre desenvolvimento moral e ética Exercício dos dilemas éticos Reflexão sobre casos para pensarem na decisão que foi tomada
Trabalho em equipe Aula 10	Exercício com toda turma de montagem de escultura Reflexão sobre como se veem como grupo e como cada um age no grupo



A fim de realizar uma análise do resultado da disciplina como uma intervenção, aplicou-se o teste IHS 2 e o questionário SEIST na primeira aula e na última aula com a turma. Também foi aplicada na turma do mesmo período de outro curso a fim de ter um comparativo. Como essa pesquisa que faz parte da iniciação científica de alunas da Psicologia do quarto período, ainda está sendo finalizada, portanto sem os resultados quantitativos finais. Contudo, com base nas leituras dos diários (que eram feitos individualmente) e dos comentários dos alunos em aula, pode-se identificar que a disciplina lhes ajudou nos seguintes aspectos:

a) Maior abertura para empatia e não julgamento.

Alguns alunos, especialmente na aula sobre comunicação não violenta, relataram surpresa ao perceberem haver excesso de julgamento nas suas interpretações. Na aula prática de empatia, sentiram-se abertos e interessados em conhecer o mundo intrapsíquico do colega.

b) Conhecimento sobre como dar um feedback e praticar comunicação assertiva.

Nos diários os alunos citaram exemplos de como tinham levado para sua vida cotidiana comunicações mais assertivas (no trabalho, com chefe, com familiares e etc) e perceberam resultado positivo nessas relações utilizando as técnicas aprendidas.

c) Melhor relacionamento interpessoal entre a turma em função de conhecerem mais profundamente os colegas e terem passado por essas vivências juntos.

Na última aula, alunos disseram que a disciplina fez com que eles se aproximassem e se conhecessem mais como uma turma e que isso fez diferença para ter um clima harmonioso de maneira geral entre os colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como propósito relatar a experiência de implementação da disciplina “Treinamento em Habilidades Socioemocionais” no ensino superior com alunos do primeiro período do curso de Psicologia.

A partir das observações realizadas em sala de aula, dos relatos espontâneos dos estudantes e da análise dos diários reflexivos, foi possível identificar que a



disciplina favoreceu o desenvolvimento de maior autoconsciência emocional, ampliação da empatia, aprimoramento da comunicação assertiva e fortalecimento das relações interpessoais entre os alunos. Esses resultados qualitativos estão de acordo com o que a literatura relata de resultados após treinamento em HSE.

Salienta-se para o aspecto da construção de um clima relacional mais cooperativo e acolhedor na turma, elemento fundamental tanto para o bem-estar dos estudantes quanto para o processo de aprendizagem e permanência no ensino superior.

Embora os resultados quantitativos da pesquisa associada à disciplina ainda estejam em fase de conclusão, a experiência pedagógica relatada aponta para o potencial do treinamento em habilidades socioemocionais como estratégia de promoção da saúde mental, prevenção do sofrimento psíquico e desenvolvimento de competências essenciais à formação profissional em Psicologia. Nesse sentido, a disciplina mostrou-se coerente com os pressupostos da educação integral e com as discussões contemporâneas da Pedagogia, ao articular formação técnica e desenvolvimento humano.

Por fim, considera-se que a implementação de disciplinas ou programas voltados às habilidades socioemocionais no ensino superior pode representar um investimento institucional relevante, não apenas no cuidado com a saúde mental dos estudantes, mas também na qualificação das relações acadêmicas e na formação de profissionais mais preparados para lidar com as complexidades humanas e sociais de sua atuação futura. Espera-se que este relato possa contribuir para reflexões e incentivar outras instituições de ensino superior a adotarem práticas pedagógicas que integrem, de forma estruturada, o desenvolvimento socioemocional aos currículos universitários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTÃO, Sandra Duarte. **Proposta de intervenção psicossocial para crianças em vulnerabilidade social focada em habilidades socioemocionais**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020



BRANTES, Júlio César; GUEDES-GODIM, Tânia. Competências socioemocionais na educação: desafios e possibilidades. **Revista de Educação Contemporânea**, v. 8, n. 1, p. 1–12, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 1998.

DURLAK, Joseph A.; WEISSBERG, Roger P.; DYMICKI, Allison B.; TAYLOR, Rebecca D.; SCHELLINGER, Kriston B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. **Child Development**, v. 82, n. 1, p. 405–432, 2011. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.

ELMI, Chiara. Integrating Social Emotional Learning Strategies in Higher Education. **European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education**, v. 10, n. 3, p. 848–858, 26 ago. 2020. DOI: 10.3390/ejihpe10030061.

FUREGATO, Antonia Regina Ferreira *et al.* Depressão em estudantes universitários. **Revista de Enfermagem da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 232–238, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, Júlia Corrêa; SOARES, Aline Cristine. Revisão sistemática sobre habilidades socioemocionais no contexto universitário. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 353–376, maio/ago. 2021. DOI: 10.5752/P.1678 9523.2021v27n2p353-376.

MORAIS, Caio Pereira Gottschalk; BORGES, Camila. Competências socioemocionais e educação: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. **Revista Neuropsicologia Latinoamericana**, v. 16, n. 3, 2024.

MUTO, Jéssica Helena Duarte; GALVANI, Maria de Lourdes. O ensino das habilidades socioemocionais na escola: uma revisão de literatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 1, p. 1–20, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i1.16669.

OLIVEIRA, Patricia Vieira de; MUSZKAT, Mauro. Revisão integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 38, n. 115, p. 91–103, 2021. DOI: 10.51207/2179-4057.20210008.

QUEIROZ, Clésia Carneiro da Silva Freire. Educação Socioemocional: mais do que aprender, é saber viver. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE**, São Paulo, v. 9, n. 09, set. 2023. ISSN: 2675-3375.

ROCHA, Danilo Pereira da. **Competência socioemocional e currículo**. In: SOUZA, Marco Aurélio; DUVENOY, Rosane (org.). Educação e competências para o século XXI. Salvador: EDUFBA, 2023. p. 245–260.



SOUZA, Marco Aurélio; DUVENOY, Rosane. **Educação e competências para o século XXI**. Salvador: EDUFBA, 2023.

SOUZA, Rodrigo Rodrigues de; SOUZA JUNIOR, Luiz Carlos Victorino de. Dificuldades emocionais de universitários: reflexões sobre as contribuições de programas de treinamento de habilidades socioemocionais para a saúde mental dos estudantes.

Research, Society and Development, v. 12, n. 2, e28812240367, 2023. DOI: 10.33448/rsd.v12i2.40367.

TAYLOR, Rebecca D. *et al.* Promoting positive youth development through school based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. **Child Development**, v. 88, n. 4, p. 1156–1171, 2017.



O ENSINO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PARA-ATLETAS DA ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI

Fernanda Settecerze Rodrigues¹

¹Professora no departamento de psicologia da faculdade UNIGUAÇU.

ÁREA TEMÁTICA: Ensino e Metodologias Ativas

MODALIDADE: Relato de Experiência

INTRODUÇÃO

A prática da avaliação psicológica constitui-se como um dos pilares fundamentais da identidade profissional do psicólogo no Brasil. Regulamentada como competência exclusiva pela Lei nº 4.119/62, ela demanda um conhecimento complexo que compreende o rigor estatístico da psicometria e também a sensibilidade do raciocínio clínico. Todavia, observa-se uma lacuna persistente entre a teoria ministrada nas salas de aula e a realidade da prática profissional. Frequentemente, o ensino de testes psicológicos na graduação limita-se à memorização de manuais e simulações entre pares, o que, embora necessário para o domínio técnico inicial, falha em preparar o acadêmico para as nuances do encontro com o outro e para o impacto social das decisões diagnósticas (Muniz *et al.*, 2022).

Este artigo descreve uma experiência pedagógica diferenciada ocorrida na disciplina de Estágio Supervisionado em Avaliação Psicológica, que buscou romper com o ensino clássico de testes psicológicos por meio de uma parceria institucional da faculdade UNIGUAÇU com a Associação Pestalozzi. A proposta central foi a realização de avaliações diagnósticas de para-atletas com Deficiência Intelectual (DI), uma demanda que une a necessidade de formação técnica dos alunos ao compromisso social da universidade com a comunidade.

A Deficiência Intelectual, no âmbito do esporte adaptado, assume uma dimensão que ultrapassa o consultório. Ela torna-se um critério de justiça e equidade (Basei; Carminato; Pereira, 2023). O Comitê Paralímpico Internacional (CPI) estabelece critérios rigorosos para a elegibilidade de atletas com deficiência



intelectual, exigindo laudos que comprovem não apenas o déficit cognitivo através de testes padronizados, mas também limitações no comportamento adaptativo manifestados antes da idade adulta. Sem essa documentação robusta, o atleta é impedido de participar de competições, o que evidencia que o laudo psicológico, neste contexto, atua como um instrumento de garantia de direitos e cidadania (Vidual; Fernandes, 2024).

Nesse cenário, o estágio em avaliação psicológica foi desenhado para proporcionar ao aluno uma imersão completa no processo avaliativo. Assim, a avaliação psicológica deixa de ser apenas uma disciplina na grade curricular, e passa a integrar as atividades práticas do estágio. O objetivo pedagógico foi duplo, por um lado, o domínio da Escala Wechsler de Inteligência (WAIS-III) e das técnicas de entrevista e observação, e por outro, o desenvolvimento de uma postura ética e humanizada diante de um sujeito que busca, na faculdade, a validação de sua identidade como para-atleta.

Este relato pretende, portanto, descrever as etapas desse processo, discutindo a importância da parceria entre Instituições de Ensino Superior e o terceiro setor, e o impacto transformador que a prática clínica real exerce sobre a formação da identidade profissional do futuro psicólogo. Através desta vivência, reafirma-se a avaliação psicológica não como um ato mecânico de rotulagem, mas como um processo dinâmico de produção de conhecimento a serviço da inclusão social.

A Deficiência Intelectual (DI)

A compreensão contemporânea sobre a Deficiência Intelectual (DI) distanciou-se de uma visão meramente patológica para se consolidar em um modelo biopsicossocial, no qual a condição é definida por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo (Dias; Oliveira, 2013). De acordo com os manuais diagnósticos vigentes, essas limitações manifestam-se em três domínios preponderantes: O primeiro refere-se ao conceitual, que abrange competências de memória, linguagem, leitura, escrita e raciocínio matemático. O segundo abrange o social, que envolve a percepção de



pistas sociais, empatia e habilidades de comunicação interpessoal. E por último, o prático, focado na autogestão em contextos de vida diária, como cuidados pessoais, responsabilidades profissionais e gestão de lazer (APA, 2023).

Quando transpomos esse conceito para o universo do desporto paralímpico, a avaliação psicológica assume o papel de um critério de justiça competitiva e ética esportiva. O Comitê Paralímpico Internacional (IPC) estabelece diretrizes rigorosas para a elegibilidade de atletas com deficiência intelectual, exigindo que o sujeito apresente um Quociente de Inteligência (QI) igual ou inferior a 75 pontos, obtido por meio de testes psicométricos padronizados e reconhecidos internacionalmente (Wechsler, 2004). Isso garante que os para-atletas possam competir em situação de igualdade, sem que ninguém seja prejudicado (Diaz *et al.*, 2005).

Para esses indivíduos, o engajamento esportivo atua como um catalisador vital para a saúde mental e a autoestima, promovendo uma inserção social que frequentemente lhes é negada em outros espaços (Rosa; Rosa, 2025). Nesse sentido, o processo de avaliação clínica torna-se a chave técnica que permite a transição do sujeito do status de assistido para o de profissional do esporte, garantindo que a competição ocorra entre pares com níveis similares de funcionalidade cognitiva (Junior; Silva; Pereira, 2020).

A Avaliação Psicológica

A avaliação psicológica é compreendida como um processo científico, dinâmico e limitado no tempo, que utiliza estratégias sistematizadas para a compreensão de fenômenos psíquicos (Meregalli *et al.*, 2022). Longe de ser uma mera aplicação de testes, ela se configura como uma investigação profunda, onde o psicólogo atua como um mediador entre os dados estatísticos e a realidade subjetiva do indivíduo (Ribeiro; Oliveira, 2025). Sob uma perspectiva humanizada, cada instrumento utilizado não busca rotular o sujeito, mas sim oferecer recursos que auxiliem na compreensão de suas potencialidades, limites e demandas, visando sempre o bem-estar e a promoção de saúde (Souza; Fonseca; Araújo, 2023).

No cerne deste processo, a avaliação da inteligência destaca-se como uma das áreas mais robustas da psicometria. Historicamente, a inteligência foi vista como



uma capacidade única e imutável, mas a ciência contemporânea a compreende como um constructo multidimensional (Hallberg; Bandeira, 2021). O modelo hierárquico Cattell-Horn-Carroll (CHC) é, atualmente, a estrutura teórica mais aceita, descrevendo a inteligência como uma combinação de habilidades amplas, como o raciocínio fluido, que consiste na capacidade de resolver problemas novos, e a inteligência cristalizada, que refere-se ao conhecimento culturalmente acumulado (Caemmerer.; Keith; Reynolds, 2020). Avaliar a inteligência, portanto, exige um olhar que transcenda a frieza dos números, integrando o desempenho cognitivo ao contexto socioeducativo e emocional do avaliado (França; Borges, 2024).

O Quociente de Inteligência (QI) surge nesse cenário como uma medida padronizada de desempenho, calculada a partir da comparação do indivíduo com seu grupo normativo. No entanto, uma prática científica e humanizada reconhece que o QI não define o valor de uma pessoa ou sua capacidade total de adaptação. O resultado numérico é um ponto de partida para o entendimento de como aquele indivíduo processa a realidade (Hallberg; Bandeira, 2021).

Em suma, a avaliação psicológica da inteligência deve ser conduzida com ética e empatia (França; Borges, 2024). Ao final do processo, o laudo ou relatório não deve apenas listar escores, mas traduzir as complexidades do funcionamento mental em orientações práticas que permitam ao sujeito (ou seus responsáveis) compreender seus caminhos de desenvolvimento (Vidual; Fernandes, 2024). A ciência, quando humanizada, utiliza a precisão das medidas para abrir portas à aceitação e à intervenção assertiva, respeitando a singularidade de cada trajetória humana (Furtado, 2023).

Avaliação da Inteligência no Contexto de DI

A avaliação da inteligência no contexto da Deficiência Intelectual (DI) é um dos desafios mais éticos e técnicos da psicologia contemporânea. Para que esse processo seja genuinamente científico e humanizado, ele deve abandonar a visão do QI como um veredito de capacidade e passar a entendê-lo como uma bússola para a identificação de necessidades de suporte (Hallberg; Bandeira, 2021).



Cientificamente, o diagnóstico de DI não se baseia mais exclusivamente em um escore de QI abaixo de 70. De acordo com o DSM-5-TR (APA, 2023) e a CID-11 (OMS, 2022), a Deficiência Intelectual é caracterizada por déficits em funções intelectuais, como raciocínio, planejamento, pensamento abstrato, confirmados tanto por avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados. A abordagem humanizada compreende que a inteligência de uma pessoa com DI não é menor, mas sim um funcionamento cognitivo com um perfil de processamento diferente (Rocha; Paludo; Wechsler, 2021). Sob esta ótica, o avaliador utiliza instrumentos como o WAIS-III, não para evidenciar o que o sujeito não sabe fazer, mas para mapear sua Zona de Desenvolvimento Proximal (Lima, 2025).

Neste contexto, o psicólogo deve considerar fatores que podem mascarar o real potencial do indivíduo, como barreiras comunicativas, privação sociocultural ou comorbidades emocionais. Um diagnóstico humanizado reconhece que a inteligência é plástica e que o desempenho em um teste pode ser influenciado pela qualidade do vínculo estabelecido durante a avaliação (Wechsler, 2004).

Por fim, o laudo decorrente dessa avaliação deve ser um documento de inclusão. Em vez de uma sentença limitadora, ele deve ser escrito em linguagem acessível e respeitosa, destacando as ilhas de competência do sujeito (Guilland *et al.*, 2025). Uma ciência humanizada entende que o objetivo final da avaliação da DI não é classificar o indivíduo em uma categoria estatística, mas sim lhe garantir o direito a intervenções adequadas, adaptações escolares e sociais que permitam que ele floresça dentro de sua singularidade, promovendo uma cidadania plena e ativa (Hallberg; Bandeira, 2021).

METODOLOGIA

Participantes

O procedimento de avaliação deu-se início em uma parceria formada entre a Associação Pestalozzi de São Miguel do Iguaçu e a Faculdade UNIGUAÇU, campus Foz do Iguaçu, onde a primeira indicou os para-atletas a serem avaliados e a segunda, os estagiários avaliadores. Dessa forma, a Associação Pestalozzi forneceu uma lista de 24 para-atletas, de ambos os sexos, com idades entre 9 e 50 anos, em



ordem de prioridade de necessidade para avaliação psicológica. Na ocasião, os atletas participariam da 13ª edição dos Jogos Para-desportivos do Paraná, realizado pelo Governo do Estado do Paraná. Entretanto, não pode ser realizada a avaliação de todos os para-atletas devido a limitação de tempo até os editais e ao número de acadêmicos insuficientes para realizar a avaliação de todos.

Assim, foram selecionados os primeiros 9 para-atletas da lista, seguindo a ordem de prioridades. Assim, a amostra era composta majoritariamente por homens, com idades de 17 a 50 anos, que praticavam diversos esportes distintos, atendidos pela Instituição. Os para-atletas já tinham o diagnóstico de deficiência intelectual, entretanto, para participação na competição, o laudo deveria ser emitido nos últimos 5 anos, sendo essa a necessidade de uma nova avaliação.

Instrumento

O instrumento exigido pelo edital da competição, foi o WISC-IV para os para-atletas que possuíam até 16 anos e 11 meses e o WAIS-III para os que possuíam acima de 17 anos. Ambas as baterias possuem a mesma finalidade e subtestes semelhantes, sendo aplicada apenas para grupos com idades distintas. Como todos os para-atletas a serem avaliados possuíam mais de 17 anos, utilizou-se somente a Bateria WAIS-III.

A Escala de Inteligência Wechsler para Adultos, WAIS-III, (Wechsler, 2004) representa um dos marcos mais significativos na intersecção entre a precisão psicométrica e a compreensão clínica do funcionamento humano. No contexto de uma avaliação psicológica científica e humanizada, o WAIS-III não é visto apenas como um conjunto de subtestes destinados a extrair um número, mas como uma janela de observação privilegiada sobre como o indivíduo mobiliza seus recursos cognitivos para interagir com o mundo (Lima, 2025).

A bateria é estruturada para avaliar o funcionamento intelectual de indivíduos entre 17 e 89 anos, fundamentando-se na premissa de que a inteligência é uma entidade global e, ao mesmo tempo, específica. A estrutura do WAIS-III permite a análise de quatro índices fatoriais principais: a Compreensão Verbal, que reflete o conhecimento adquirido e o raciocínio abstrato com palavras; a



Organização Perceptual, que avalia a capacidade de processar informações visuais e espaciais; a Memória Operacional, ligada à retenção e manipulação temporária de dados; e a Velocidade de Processamento, que mede a rapidez com que a mente executa tarefas rotineiras e de atenção (Wechsler, 2004). Essa divisão permite ao profissional mapear o perfil cognitivo do sujeito, identificando discrepâncias que podem sinalizar desde dificuldades de aprendizagem até o impacto de condições neuropsicológicas ou emocionais (Lima, 2025).

Preparação Teórica e Manejo de Instrumentos

A primeira fase ocorreu exclusivamente em sala de aula. Antes de receber os atletas, os alunos foram expostos ao referencial teórico da psicometria. Em um primeiro momento, foram instruídos sobre o procedimento de anamnese. Foi informado aos alunos que deveriam coletar o maior número de informações possíveis. Foi ainda disponibilizado um roteiro completo de perguntas, em que os alunos selecionaram, com auxílio da professora, as perguntas mais adequadas, servindo de mapa para a investigação inicial. Dessa forma, foram selecionadas perguntas que envolvessem marcos do desenvolvimento, histórico escolar, inserção no esporte e rotina de autonomia.

Em seguida, foram apresentados aos alunos os sub-testes da bateria. O foco não foi a memorização, mas a compreensão da lógica do teste, bem como a forma de aplicá-lo corretamente, considerando o tempo, as instruções a serem dadas ao examinando e as peculiaridades de cada sub-teste da Bateria WAIS-III. Assim, os alunos foram incentivados a manipular as caixas do WAIS, montar os cubos, folhear os cadernos de estímulos e praticar a leitura das instruções. A aplicação entre alunos permitiu que eles percebessem as dúvidas que cada um possuía, tirassem suas dúvidas e ainda estabelecessem estratégias para lidar com dificuldades existentes, como por exemplo, o uso do cronometro simultaneamente a realização de anotações.

A Etapa Prática: O Atendimento aos Para-Atletas

A Associação Pestalozzi conduziu os atletas até a clínica-escola da faculdade, durante o primeiro semestre de 2025. Devido a limitação de espaço e tempo, foram



realizadas escalas de dias e horários específicos de atendimento. Dessa forma, foi acordado que cada para-atleta seria atendido uma vez por semana, durante uma hora por um acadêmico.

A primeira sessão foi dedicada a realização da anamnese. Nesse momento, foi solicitada a presença de um acompanhante do para-atleta, que conhecesse a história de vida do examinando e pudesse oferecer informações completas para anamnese. Ademais, foi orientado que os alunos percebessem nessa etapa, o grau de autonomia dos para-atletas, se eram capazes de responder perguntas simples como seu nome e idade, e ainda se o acompanhante tomava a frente das respostas, silenciando o examinando.

Os acadêmicos foram orientados ainda a se certificarem se os examinandos estavam confortáveis, perguntando se sentiam frio, fome, sede, sono, etc. Assim, buscou-se deixar examinando e acompanhante o mais confortáveis possível. Tal procedimento justifica-se para a construção do rapport (vínculo) entre aplicador e examinando, fundamental para o progresso da etapa seguinte de testagens.

A partir do segundo encontro foi iniciada a etapa de testagens. Nesta etapa, os alunos aprenderam a adaptar sua linguagem, garantindo que os para-atletas se sentissem valorizados e não julgados. A aplicação do WAIS seguiu estritamente as normas do manual. Cada acadêmico foi responsável pela avaliação de um para-atleta. Os alunos foram orientados a, além de aplicar os testes, observar comportamentos, fala ou qualquer outro indicador que pudesse compor uma avaliação qualitativa. O número de encontros variou para cada para-atleta, respeitando seus ritmos. Entretanto, manteve-se a média de 5 encontros, onde o primeiro foi dedicado a anamnese e os seguintes a testagem.

É importante ressaltar que a etapa de supervisão e orientação foi realizada pela professora em sala de aula, antes e após cada encontro. Durante a etapa prática, os alunos realizaram todo o procedimento de forma independente. Isso permitiu que os alunos desenvolvessem autonomia e postura profissional ao lidar com uma situação real. Entretanto, cabe ressaltar ainda que durante todo o procedimento de avaliação, houve a presença do RT (Responsável Técnico) da clínica – escola, conforme determinações éticas.



Tabulação, Interpretação e Escrita

Após as sessões, as aulas foram dedicadas à correção dos testes. Este é o momento em que a estatística ganha sentido para o aluno. Eles aprenderam a transformar pontos brutos em ponderados e a interpretar a curva de normalidade. Assim cada aluno aprendeu a analisar tabelas, interpretar scores estatísticos e alinhar com as observações realizadas.

O desafio final foi a escrita do laudo. Foi fornecido aos alunos um modelo de laudo, onde foram ensinados a traduzir scores dos testes e os dados da anamnese, em uma narrativa clínica coerente que pudesse ser compreendida tanto pelos treinadores e famílias quanto pelos avaliadores das federações esportivas. Assim, os alunos foram supervisionados durante as aulas para escrita do documento, sendo a versão final revisada pela professora da disciplina.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A metodologia adotada para a realização deste estágio foi estruturada sob um fluxo de complexidade crescente, fundamentando-se no princípio de que a segurança técnica do acadêmico é o alicerce para uma prática clínica ética e eficaz. Esse percurso pedagógico foi essencial para transpor a ansiedade natural do ambiente de aprendizagem, transformando o conhecimento teórico em uma ferramenta de intervenção consciente.

Na fase inicial, o trabalho concentrou-se exclusivamente na preparação teórica e no manejo dos instrumentos em ambiente de sala de aula. Antes de qualquer contato com o público externo, os estudantes foram imersos no referencial teórico da psicometria e da neuropsicologia, com um enfoque que priorizou a compreensão da lógica intrínseca do teste em detrimento da mera memorização de regras.

A princípio, o foco foi direcionado para a elaboração e execução do protocolo de anamnese, sob a premissa de que nenhum dado quantitativo ou resultado de teste possui valor diagnóstico isolado se não estiver ancorado em uma história de vida fidedigna. Os alunos foram capacitados a realizar entrevistas focadas no neurodesenvolvimento, investigando marcos fundamentais como o



desenvolvimento motor, a aquisição da fala e a história escolar. Mais do que uma coleta de dados, a anamnese buscou compreender sua rotina atual de autonomia e vida diária. Essa etapa foi fundamental para que o futuro psicólogo compreendesse o funcionamento adaptativo do avaliado, elemento indissociável do diagnóstico de Deficiência Intelectual.

Dando continuidade à construção do raciocínio clínico, o ambiente acadêmico foi transformado em um espaço de experimentação tátil, onde os alunos foram incentivados a manipular fisicamente as caixas do WAIS-III, montar os cubos do subteste de organização perceptual, folhear exaustivamente os cadernos de estímulos e praticar a leitura em voz alta das instruções padronizadas. A estratégia da prática do espelho, em que os discentes aplicavam os testes uns nos outros, revelou-se fundamental para que percebessem as dificuldades reais, como por exemplo, o manejo preciso do cronômetro em simultaneidade com as anotações detalhadas das respostas e observações comportamentais. Assim, foram desenvolvidas estratégias para que tais dificuldades fossem mitigadas, garantindo a fluidez necessária para a etapa subsequente.

A etapa de campo materializou-se com a chegada dos para-atletas da Associação Pestalozzi à clínica-escola da instituição. Neste momento, o objetivo pedagógico central deslocou-se para o estabelecimento do rapport e a manutenção de um vínculo empático. Os alunos aprenderam, na prática, a adaptar sua linguagem e postura para garantir que o para-atleta se sentisse em um ambiente de acolhimento e valorização, mitigando o peso de um contexto que poderia ser interpretado como um julgamento de suas capacidades. A aplicação do WAIS-III seguiu rigorosamente, mas sessões seguintes, as normas de padronização do manual técnico, sendo conduzida sob supervisão direta e indireta, o que permitiu ao aluno lidar com as imprevisibilidades do atendimento real dentro de um ambiente seguro e controlado.

Um dos desafios encontrados mobilizou toda a turma de acadêmicos. Um para atleta com diagnóstico prévio de autismo, não conseguiu falar na fase da anamnese na presença da mãe. Pensou-se, portanto, se tratar de um para-atleta não verbal. Dessa forma, tinha-se a dificuldade de aplicação dos testes que envolviam



verbalizações, o que causou grande preocupação na acadêmica responsável por seu atendimento. Tal situação foi discutida em sala de aula, e foi explicado que em situações comuns de clínica, tais testes poderiam ser substituídos por outros que não envolvesse verbalizações. Entretanto, por se tratar de um edital, o teste deveria ser aplicado à risca, sinalizando com rigor o que o para-atleta conseguiria realizar. No momento da avaliação, o para-atleta conseguiu verbalizar algumas respostas, o que excluiu a percepção inicial do mesmo ser não verbal. Percebeu-se que o avaliado conseguia desenvolver autonomia quando distante dos familiares, que falam em nome dele. Tal episódio contribuiu para avaliação qualitativa do caso e para o desenvolvimento da postura profissional de todos os acadêmicos.

Outra questão importante observada foi a dimensão ética. Durante as fases de anamnese, os acadêmicos tinham acesso a informação de forma extra oficial, através de outras pessoas que não fossem o avaliando ou seu acompanhante. Assim, surgiu a dúvida se esses dados poderiam ser levados em consideração na hora da análise do caso ou da elaboração do laudo. Foi explicado que nesses casos, é importante entender que a família tem direito de ter acesso ao laudo produzido, e qualquer informação que não seja dada pela família, pode causar desconforto na hora da leitura. Dessa forma, por questões éticas, só poderiam ser utilizadas as informações cedidas pelo acompanhante ou pelo avaliado.

Finalmente, após a conclusão das sessões presenciais, o foco retornou ao laboratório para a fase de tabulação, interpretação e escrita do laudo. Foi neste estágio que a estatística aplicada, muitas vezes vista como árida em semestres anteriores, ganhou um sentido prático e vital para os estudantes. Eles aprenderam a transformar os pontos brutos obtidos em cada subteste em escores ponderados, posicionando o desempenho do atleta na curva de normalidade através da consulta às tabelas normativas. Nessa etapa, pôde-se observar a preocupação dos acadêmicos com o desempenho dos para-atletas, sempre que achavam que os scores obtidos não seriam contemplados pelo edital. Isso demonstra que o vínculo inicial foi bem estruturado e estava sólido.

Nesse cenário, alguns subtestes do WAIS-III, devem ser encerrados após um número específico de erros consecutivos. Alguns alunos interromperam o processo



de testagem acreditando de forma errônea, que o então avaliando tivesse atingido esse número, invalidando, dessa forma, todo o teste. Durante a supervisão em sala de aula, a professora pôde sinalizar aos alunos os erros desse tipo, recomendando que o teste fosse reaplicado na sessão seguinte. Assim, os alunos puderam aprender que, até quando se trata de interrupção dos testes por erros consecutivos, deve-se continuar aplicando mais alguns itens para obter uma margem de segurança, evitando a reaplicação.

O desafio final e mais complexo foi a elaboração do laudo psicológico. Trata-se de um exercício de tradução técnica onde os números devem ser integrados com os dados da anamnese em uma narrativa clínica coerente e humanizada. O objetivo foi produzir um documento que apresentasse rigor técnico suficiente para os avaliadores das federações esportivas e para o Comitê Paraolímpico, mas que também oferecesse uma devolutiva compreensível e útil para os treinadores e para os próprios atletas, reafirmando o papel do psicólogo como um mediador do processo de inclusão. Dessa forma, os acadêmicos produziram o laudo final baseado em um modelo estruturado fornecido pela professora, de forma a facilitar a compreensão do leitor. Nessa etapa, os acadêmicos não apresentaram dificuldades na redação do documento, mostrando que o conhecimento que tinham do para-atleta facilitava para a construção da visão clínica, em conjunto com os testes.

Durante o processo de avaliação, diversas limitações foram encontradas. Os para-atletas tinham um prazo curto para apresentação do laudo ao comitê da competição, o que fez com que o processo de avaliação também tivesse que ser rápido. Somado a isso, não se poderia ultrapassar o tempo de 1 hora na clínica escola, pois o espaço também é utilizado por outros profissionais, não podendo haver atrasos. Dessa forma, não houve tempo cabível para a realização das devolutivas, que é o momento em que o acadêmico diz suas percepções do processo avaliativo, bem como explica o laudo passo a passo para o avaliado e seu familiar. O laudo foi entregue a professora responsável pela Associação Pestalozzi, e os alunos se mantiveram à disposição para esclarecimentos de dúvidas por parte da família e da Associação.



Outro desafio importante, foi o fato de que todos os para-atletas a serem atendidos no dia, foram conduzidos a clínica escola em um transporte fornecido pela Associação Pestalozzi em um único meio de transporte. Dessa forma, alguns para atletas chegavam antes do seu horário de atendimento na clínica-escola, fazendo com que tivesse que esperar a hora marcada na recepção. Dessa forma, o para atleta poderia se sentir ansioso, cansado, com fome, entediado, etc., o que poderia influenciar nos resultados dos testes. Por isso, os acadêmicos foram orientados a perguntar como os para-atletas estavam se sentindo e tentar controlar tais variáveis, como forma de tentar diminuir tais influências externas nos resultados do testes

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência consolidada na disciplina de Estágio em Avaliação Psicológica, por meio da parceria estratégica da Faculdade UNIGUAÇU com a Associação Pestalozzi, transcendeu os limites do currículo acadêmico tradicional, demonstrando ser um modelo de sucesso para o ensino superior contemporâneo. A integração harmoniosa entre a disciplina de avaliação psicológica e estágio supervisionado, junto com o estudo da Escala Wechsler de Inteligência (WAIS - III), a prática clínica direta no atendimento aos para-atletas e o exercício da responsabilidade social, culminou na criação de um ecossistema de aprendizagem orgânico. As supervisões em grupo também favoreceram o debate e a pesquisa entre os alunos, o que também proporciona o conhecimento técnico.

Nesse cenário, o aluno foi provocado a abandonar a postura passiva de espectador do conhecimento para assumir o protagonismo como um agente de transformação social. A emissão dos laudos para fins de inclusão esportiva não foi apenas o encerramento de uma etapa burocrática da disciplina, mas a entrega de um serviço de alta especialização que impacta diretamente a trajetória profissional e a dignidade de para-atletas. E as etapas de estudos e supervisões em sala de aula foram fundamentais para garantir a postura segura dos alunos ao deparar-se com uma situação real.



O processo pedagógico revelou que a competência técnica, embora indispensável, só atinge sua plenitude quando orientada por um propósito ético claro. Ao enfrentar os desafios da avaliação de para-atletas com deficiência intelectual, os estudantes puderam perceber que os dados quantitativos são meios, e não fins em si mesmos. Conclui-se, portanto, que a disciplina de avaliação psicológica em conjunto com a prática de estágio, foi uma estratégia de potencial transformação no que se refere a aprendizagem dos acadêmicos e também na aquisição de direitos da pessoa com deficiência.

Assim, a parceria reafirma que a faculdade UNIGUAÇU cumpre sua função social mais nobre quando utiliza a excelência de seus instrumentos e a dedicação de seus alunos para remover as barreiras da exclusão, transformando o diagnóstico em uma ponte para o reconhecimento, a cidadania e o pleno exercício do potencial humano no esporte. Tal experiência favoreceu tanto o aprendizado dos acadêmicos ao lidar com uma situação real, e também aos para-atletas que conseguiram os laudos para competirem.

Logo, sugere-se que para experiências futuras, a faculdade possa fazer parcerias com outras instituições, como escolas, por exemplo, para que outros tipos de avaliações possam ser realizadas. Isso favorece que os alunos tenham uma visão mais completa dos processos de avaliação psicológica em diferentes contextos, o que contribui para a formação dos futuros profissionais.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento a Associação Pestalozzi, aos para atletas que foram avaliados e aos alunos da faculdade UNIGUAÇU, que possibilitaram o desenvolvimento desse trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.



BASEI, Andréia Paula; CARMINATO, Ricardo Alexandre; PEREIRA, Jhenifer da Silva. “Queria ter começado desde novo”: o esporte paralímpico na história de vida de um deficiente intelectual. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 8, n. 23, p. e1141-e1141, 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília, DF: Presidência da República, [1962].

CAEMMERER, Jacqueline M.; KEITH, Timothy Z.; REYNOLDS, Matthew R. Beyond individual intelligence tests: application of Cattell-Horn-Carroll theory. **Intelligence**, v. 79, p. 101433, 2020.

DE LIMA, Murillo Ribeiro Moreira. Avaliação da inteligência no Brasil e em Portugal: desafios e avanços em contextos multiculturais. **CPAH Science Journal of Health**, v. 8, n. 1, p. e169-e169, 2025.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, p. 169 182, 2013.

DIAZ, Gabriela Bertoletti *et al.* Bienestar, Desempeño e Inclusión Social en Paratletas: Teorías e Implicaciones. **Avaliação Psicológica**, v. 24, n. spe1, 2025.

FURTADO, Adria Letícia de Souza. A importância em considerar a cultura surda na avaliação psicológica: uma revisão narrativa. **Meta: Avaliação**, v. 15, n. 46, 2023.

GUILLAND, Romilda *et al.* Infrações éticas na elaboração de documentos psicológicos: análise de processos julgados pelo Conselho Federal de Psicologia (2021-2023). **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 6, p. e15280-e15280, 2025.

HALLBERG, Sílvia Cristina Marceliano; BANDEIRA, Denise Ruschel. Para além do QI: Avaliação do comportamento adaptativo na deficiência intelectual. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, v. 20, n. 3, p. 361-368, 2021.

JÚNIOR, Renildo Rossi; SILVA, Roselene Cássia de Alencar; PEREIRA, Antonino Manuel de Almeida. **Esporte e Inclusão Social em contextos de vulnerabilidade: uma abordagem etnográfica**. Editora Dialética, 2020.

MEREGALLI, Daiana *et al.* **Avaliação psicológica no contexto contemporâneo**. Editora da PUCRS, 2022.

MUNIZ, Monalisa *et al.* Desafios da Avaliação Psicológica para a prática diante da atuação profissional mediada pela tecnologia de informação. **Psico-USF**, v. 26, p. 9 19, 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**: décima primeira revisão (CID 11). Genebra: OMS, 2022.



RIBEIRO, Maria Gabriela Costa; OLIVEIRA, Isabel Cristina Vasconcelos. Avanços e Desafios na Avaliação Psicológica: Uma Análise da Prática Profissional no Brasil. **Revista Psicologia e Saúde**, p. e17133008-e17133008, 2025.

ROCHA, Karina Nalevaiko; PALUDO, Karina Inês; WECHSLER, Solange Muglia. Avaliação psicológica e identificação das Altas Habilidades/Superdotação na vida adulta. **APRENDER-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 26, p. 215-230, 2021.

ROSA, Paulo Franco; ROSA, Lúcio Franco. Esboço para uma estratégia geral de implementação de programas de "esportes para todos". **SPORTS MAGAZINE Jornal de Difusão de Pesquisa Científica em Esportes**, v. 1, p. e001-1, 2025.

SOUZA, Isabela Camille; FONSECA, Welliton Glayco; ARAÚJO, Gabriela. planejamento e organização empresariais na aplicação da avaliação psicológica. **Caderno de Diálogos**, v. 5, n. 1, 2023.

VIDUAL, Marina Belizario de Paiva; FERNANDES, Paula Teixeira. **Avaliação psicológica nos esportes. interdisciplinaridade na psicologia do esporte**, 2024.

WECHSLER, David. **WAIS-III: escala de inteligência Wechsler para adultos: manual técnico**. Adaptação e padronização brasileira por Elizabeth do Nascimento. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004

**CENTRO DE PESQUISA EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Silvana Soares da Silva Matuchaki¹; Karine Albano²; Deisielle Pompermayer³;
Rosimeri Maculan⁴; Hellen Witkoski⁵; Jéssica Cristina Davila dos Santos Barai⁶;
Viviane Lima⁷; Cristiane Rodrigues⁸; Lucilene Rossi⁹

¹Professora Me. - Uniguaçu; ²Professora Me. - Uniguaçu; ³Professora Esp - Uniguaçu; ⁴Egressa de Pedagogia da Uniguaçu; ⁵Egressa de Pedagogia da Uniguaçu; ⁶Egressa de Pedagogia da Uniguaçu; ⁷Egressa de Pedagogia da Uniguaçu; ⁸Egressa de Pedagogia da Uniguaçu; ⁹Egressa de Pedagogia da Uniguaçu. karinemaria1988@gmail.com

ÁREA TEMÁTICA: Ensino e Metodologias Ativas
MODALIDADE: Pesquisa Científica

INTRODUÇÃO

A defasagem na proficiência em leitura de crianças em idade escolar é um dos assuntos mais discutidos em âmbito nacional. No ano de 2019, os estudos desenvolvidos pelo Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA1) apontou que o Brasil possui baixa proficiência em leitura, sendo que 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência no Ensino Médio, estando dois anos e meio abaixo dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, Brasil, 2019).

Acrescenta-se a essa problemática a Pandemia do Coronavírus, que deixou as crianças afastadas da escola no ano de 2020, estendendo-se até o presente momento. Essa situação contribuiu para o agravamento das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, haja vista a falta de formação específica dos pais no acompanhamento das atividades remotas e do distanciamento entre professor e aluno.

Todo esse contexto indica a necessidade de continuidade na investigação desse campo da educação, buscando aprimorar a aprendizagem da leitura para o desenvolvimento de sua proficiência a partir do ciclo de alfabetização, conforme proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Nesse sentido, a BNCC destaca os dois primeiros anos do Ensino Fundamental com foco no processo de alfabetização, com o objetivo principal de inserir o aluno na cultura letrada.



Atingir a esse objetivo, em tempos de pandemia, tornou-se tarefa árdua para a família e para os professores.

Assim, esse projeto de pesquisa serviu como apoio pedagógico às escolas do Ensino Fundamental - 1ª fase, de São Miguel do Iguaçu atendendo as crianças com defasagem no processo de alfabetização e que se encontram matriculadas no 1º e 2º anos, ou seja, no Ciclo de Alfabetização, conforme descrito na BNCC (2018).

Consideramos que a inserção da criança na cultura letrada ocorre desde o seio familiar, no entanto, o ensino formal vem sistematizar os usos da leitura e da escrita a partir da união de dois processos distintos: a alfabetização e o letramento. Entendemos o conceito de alfabetização para além da codificação e decodificação da língua escrita, pois o desenvolvimento da proficiência da leitura vem de encontro com as práticas sociais, ou seja, encontra-se interligado ao conceito de letramento. Esses dois conceitos, apesar de diferentes, se complementam no processo da aprendizagem da leitura e da escrita.

Para Soares (2017), o processo de alfabetização refere-se à compreensão e ao domínio do código escrito, organizando-se em torno das diversas relações estabelecidas entre grafemas e fonemas, da aquisição da ortografia e outras convenções utilizadas para representar uma língua. Já o letramento volta-se para a participação do estudante na cultura letrada, aprendendo a utilizar o código escrito nas mais diversas situações comunicativas.

Nesse sentido, a observação e a análise dos dados a serem coletados por este projeto de extensão serão permeadas por esses dois conceitos, buscando fundamentar todo o processo de investigação aliada à formação do acadêmico de pedagogia para atuar no meio escolar. É importante salientar que a formação do professor no curso de Pedagogia é aprimorada a partir da interação dos acadêmicos com práticas de ensino e aprendizagem, no contato direto com os alunos, vivenciando situações de sala de aula que permitam problematizar o processo educacional, fazendo do meio escolar um laboratório de pesquisa. A criação de um Centro de Pesquisa em Alfabetização e Letramento (CEPEAL) une-se a esse contexto ao ser pensado como um meio de aproximar a pesquisa universitária à prática do contexto socioeducacional da comunidade atendida pela Uniguaçu- FAESI.



As atividades desenvolvidas pelo Centro de Alfabetização e Letramento da Uniguaçu (CEPEAL) foram importantes para formação dos acadêmicos do curso de Pedagogia e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade de ensino das escolas do município de São Miguel do Iguaçu-PR. Nesse sentido, o CEPEAL propõe estudos da base teórica proposta pelo currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP, 2019) que norteia as práticas de ensino em alfabetização e letramento no município.

METODOLOGIA

O Planejamento e execução do projeto foi norteado por três professoras do Curso de Graduação em Pedagogia e a participação de no total 06 acadêmicos (as) que demonstraram interesse em estar envolvidos (as) nas atividades propostas, bem como alguns egressos do curso de Pedagogia da Uniguaçu. Também temos como parceiros a Faculdade Uniguaçu-FAESI e em especial as Escolas Municipais de São Miguel do Iguaçu.

Foram desenvolvidos estudos online e presenciais sobre o processo de alfabetização e letramento com as acadêmicas participantes do projeto, com o intuito de construir metodologias e materiais que possam contribuir com o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento.

Posteriormente, foi oferecido atendimento de reforço educacional para crianças em fase de alfabetização e letramento da comunidade em geral. Para esse trabalho, as professoras envolvidas neste projeto ajudaram como orientadoras das atividades desenvolvidas com as crianças em contraturno escolar. A ideia é fazer esse trabalho de reforço escolar no espaço da Brinquedoteca (espaço que será construído).

Nesse sentido, após todos os passos concluídos (planejamento, análise/investigação e devolutiva), o objetivo era elaborar uma produção de conteúdo digital (E-book) com assuntos voltados à Alfabetização e Letramento, o qual será disponibilizado para comercialização no site da Uniguaçu Faesi - PR.

Em concomitância com o projeto de extensão buscou-se desenvolver palestras sobre alfabetização e letramentos (e outros temas pertinentes à Educação)



nas escolas municipais de todo o Brasil a partir dos ambientes online ou presencialmente (ações que já se iniciaram no período de pesquisa). Nesse sentido, organizar informativos de conteúdos e materiais para as Escolas Municipais que trabalham com Semanas Pedagógicas e de Formação continuada para todos os professores interessados nessa temática. E ainda, a criação de um canal no Youtube com várias dicas, debates, palestras e discussões abertas pertinentes à Alfabetização e Letramento disponibilizadas a todo público interessado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o desenvolvimento do grupo de estudos, a partir dos estudos e pesquisas, as acadêmicas participantes iniciaram a construção de materiais e metodologias que irão contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à coordenação motora, visual, ao desenvolvimento da consciência fonológica, do ritmo, à organização mental de sequências lógicas por meio da contação de histórias, entre outras situações que irão contribuir para que a criança entenda a técnica da leitura e da escrita.

FIGURA 1. Percepção Visual - Relacionando Cores



Fonte da Figura: Hellen Witkoski (2021)

Essas ações se fazem necessárias a fim de discutirmos toda a teoria que envolve o processo de alfabetização e letramento, que não se dá somente a partir do ensino de letras, sílabas, palavras e textos, pois antes mesmo de se iniciar esse



processo, a criança precisa ser estimulada a desenvolver habilidades específicas relacionadas ao domínio do seu corpo e de seu cérebro.

FIGURA 2. Saco sensorial



Fonte da Figura: Hellen Witkoski (2021)

FIGURA 3. Jogo para trabalhar a somatória



Fonte da Figura: Hellen Witkoski (2021)

Vinculado ao desenvolvimento das etapas do projeto, foi esperado que as ações estudadas e posteriormente aplicadas, contribuam para o processo pedagógico dos acadêmicos envolvidos no projeto, estimulando o desenvolvimento de pesquisas na área da educação, em especial, na fase da alfabetização. Além de destacar as ações do curso de Pedagogia e a valorização do trabalho dos professores e pedagogos.

Outro ponto foi colaborar com o desenvolvimento no processo de alfabetização e letramento de alunos do segundo ano da rede municipal de ensino,



que apresentarem dificuldades em consolidar e construir o ciclo da alfabetização. É o reconhecimento da Uniguaçu como uma instituição que se preocupa com a sociedade e atua em prol do desenvolvimento educacional no Brasil, a partir de ações diferenciadas e de resultados. Acreditamos em ações transformadoras e emancipadoras, que agregam na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e desenvolvida cientificamente.

FIGURA 4. Túnel sensorial



Fonte da Figura: Rosimeri Maculan (2021)

FIGURA 5. Porco Espinho Motor



Fonte da Figura: Karine Albano (2021)

A partir das ações construídas e desenvolvidas no âmbito do projeto, pretende-se alcançar o desenvolvimento das experiências acadêmicas na prática de pesquisa e ensino na área da educação. Construção de profissionais capacitados e éticos. Desenvolvimento de ações que proporcionem espaços e perspectivas para o mercado de trabalho desses futuros profissionais da educação. Proporcionar a



valorização do curso de Pedagogia, despertando motivação para os acadêmicos permanecerem e concluírem a graduação. E com isso, propiciar o incentivo a prática da leitura e análise.

FIGURA 6. Atividade com macarrão colorido - somatória



Fonte da Figura: Cristiane Rodrigues (2021)

FIGURA 7. Porco espinho com prendedor de roupas



Fonte da Figura: Hellen Witkoski (2021)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ciclo que envolve o processo de alfabetização e letramento é de suma importância para o desenvolvimento do aluno nas seguintes etapas de formação na educação. Durante o desenvolvimento das etapas do projeto, a partir do contato com a Secretaria da Educação do Município de São Miguel e dos estudos desenvolvidos com as acadêmicas envolvidas no projeto, identificamos a necessidade de abordar essa temática e de ofertar atendimentos para os alunos do segundo ano, que



enfrentaram um período de dificuldade no aprendizado em decorrência das consequências e das diversas realidades que a pandemia configurou. Isso reforça a importância de projetos e ações que venham a construir conhecimento científico e que retorne para a comunidade.

AGRADECIMENTOS

Nosso agradecimento é direcionado a instituição de ensino - Uniguaçu que aprovou e apoiou o desenvolvimento do projeto e vem contribuindo, significativamente, para a aplicação do projeto na instituição por meio dos atendimentos que serão ofertados a partir de outubro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOP. **Proposta pedagógica curricular: educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais)**. Cascavel: Assoeste, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes**.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

Links consultados para o desenvolvimento do material pelas acadêmicas:

Figura 01 - Disponível em: link -<https://fb.watch/8f4xPr5ftC/> Acesso dia 10/09/2021.

Figura 02 - Disponível em: <http://baudem menino.com.br/saco-sensorial-facil-e-super-divertido/> Acesso dia 11/09/2021.

Figura 03 - Disponível em: <https://pin.it/6AsX7dC> Acesso dia 05/09/2021.

Figura 04 - Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/36943659420233403/> Acesso 03/09/2021

Figura 05- Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=de8vlemFKx4> Acesso dia 01/09/2021

Figura 06 - Disponível em: <https://youtu.be/N2tZ0Y1EmBE> Acesso dia 10/09/2021.

Figura 07 - Disponível em: <https://youtu.be/mrF5ecY3m0Y> Acesso dia 10/09/2021.



CLUBE DO LIVRO DA FACULDADE UNIGUAÇU

Karine Abano¹; Fabiana Wychiski²; Fábio Aristimunho Vargas³

¹Professora da Faculdade Uniguaçu; ²Bibliotecária da Faculdade Uniguaçu; ³Professor da Faculdade Uniguaçu.

ÁREA TEMÁTICA: Ensino e Metodologias Ativas
MODALIDADE: Relato de Experiência

INTRODUÇÃO

Com o avanço científico e tecnológico na sociedade contemporânea, a prática da leitura torna-se cada vez mais importante para a integração dos indivíduos e a construção da cidadania. A leitura não apenas fornece acesso a uma ampla gama de informações e novos conhecimentos, mas também é fundamental para uma interação social e acadêmica de maneira crítica e responsável.

Nesse contexto, o Clube do Livro da Faculdade Uniguaçu tem como meta compreender a leitura como um processo discursivo moldado por condições específicas de produção, tais como o contexto histórico, social e ideológico, além da situação e dos interlocutores. Além disso, busca-se promover o desenvolvimento da capacidade de leitor crítico dos acadêmicos envolvidos.

METODOLOGIA

O Clube do Livro conta com a colaboração de professores, Direção Pedagógica, funcionários e acadêmicos da IES. Iniciou as atividades no primeiro semestre de 2022. Os encontros para leituras e análises das obras acontecem de forma quinzenal ou mensal, em dias alternados, às 21 horas, no Auditório da Faculdade UNIGUAÇU. Nos encontros, os participantes são recebidos com lanche, e posteriormente iniciam as leituras e as atividades correspondentes a elas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Já foram lidas e discutidas as seguintes obras: A Revolução dos Bichos (George Orwell), Quem mexeu no Meu Queijo (Spencer Johnson), 1984 (George



Orwell), O Príncipe (Nicolau Maquiavel) e Palestra e exposição de livros do professor/autor Fábio Aristimunho.

Iniciamos o ano de 2023 com a palestra e apresentação da obra: Memória dos desapropriados do Parque Nacional do Iguaçu, com a autora Lara Luciana Leal Seixas, O cavaleiro preso na armadura (Robert Fisher), Édipo Rei (Sófocles), A Hora da Estrela (Clarice Lispector), conto: Diga que não me matem! (Juan Rulfo).

FIGURA 1. 1ª Reunião do Clube do Livro



Fonte da Figura: autor (2022)

FIGURA 2. Explicação e doação do livro: Memória dos desapropriados do Parque Nacional do Iguaçu (Lara Luciana Leal Seixas)



Fonte da Figura: Mônica Remor (2023)

A prática da leitura desempenha um papel importante no avanço intelectual, social e cognitivo de cada indivíduo. Partindo desse princípio Infante (2000) relata que a leitura constitui o instrumento pelo qual podemos obter informações e promover reflexões críticas sobre a realidade.



Dessa forma, o incentivo à criação de locais, contextos e oportunidades para a prática da leitura é essencial e o Clube do Livro da Faculdade UNIGUAÇU chegou com esse propósito. Por isso promove encontros para leitura, análise, interpretação e discussão das obras.

FIGURA 3. Atividade interativa, passa ou repassa da obra Édipo Rei



Fonte da Figura: autor (2023)

FIGURA 4. Atividade interativa sobre a obra: A hora da Estrela



Fonte da Figura: autor (2023)

Diversas são as abordagens da leitura, sendo fundamental destacar que neste projeto optamos por uma análise crítica da leitura, examinamos a relação entre a linguagem e o contexto histórico-social, a partir das condições linguísticas e ideológicas de sua produção. Desse modo, a leitura é abordada de maneira contextualizada, permitindo a exploração de questões relacionadas ao poder, às



relações sociais e às formações ideológicas e conforme Kleiman (2010 apud BARBOSA, 2015) relata que:

A compreensão de um texto é um procedimento caracterizado pela aplicação de conhecimento prévio: o leitor empregou no ato da leitura aquilo que já conhece, a sabedoria adquirida ao longo de sua vida. É por meio da interação de vários estratos de conhecimento, como o linguístico, o textual e o conhecimento do mundo, que o leitor consegue construir o significado do texto. Devido ao fato do leitor fazer uso de diversos níveis de conhecimento que se inter-relacionam, a leitura é considerada um processo interativo.

FIGURA 5. Premiação para a idealizadora do desenho da logo do Clube do Livro



Fonte da Figura: autor (2023)

Portanto, os esforços empreendidos no âmbito do Projeto de Leitura seguem essa orientação, e podemos perceber que mesmo com os diversos desafios a serem superados a cada encontro, vemos crescer o engajamento, o interesse e a busca pela leitura em suas múltiplas formas, que provém de nosso público alvo, os acadêmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, a leitura se torna um recurso importante para a construção do pensamento crítico do sujeito. Nesse sentido, espaços de leitura precisam ser pensados e desenvolvidos para construir a prática da leitura.

AGRADECIMENTOS

Expressamos nossa gratidão à instituição de ensino Faculdade UNIGUAÇU, que não apenas aprovou e respaldou o desenvolvimento do projeto, mas também



tem desempenhado um papel significativo do mesmo dentro da instituição e também aos acadêmicos que fazem parte e enriquecem cada encontro com sua participação efetiva e dinâmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Joanderson Felipe Silva. A importância do ensino de leitura contextualizada nas aulas de li: relato de experiência de monitoria de um pibidiano. **Anais V ENID & III ENFOPROF / UEPB...** Campina Grande: Realize Editora, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 29. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

INFANTE, U. Texto: **Leitura e escritas**. São Paulo: Scipione, 2000.

LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Unesp Digital, 2019.



DA RESISTÊNCIA À RECONSTRUÇÃO: PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PVI, INTEGRANDO AUSUBEL, ROGERS E MORENO.

Janaina Maria da Costa¹

¹Docente da Graduação em Psicologia na FACULDADE UNIGUAÇU FOZ. E-mail: janacosta.psicologia@gmail.com

ÁREA TEMÁTICA: Ensino e Metodologias Ativas
MODALIDADE: Relato de Experiência

INTRODUÇÃO

O presente relato descreve uma experiência pedagógica desenvolvida no curso de Psicologia da Faculdade UNIGUAÇU, no componente Práticas de Vivências Interdisciplinares (PVI), durante o semestre 2025.2, intervenção ocorreu em um contexto pedagógico instalado no início de 2025, quando a turma vivenciou intenso sofrimento emocional decorrente da utilização do modelo de ensino baseado em Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). O método, embora pedagogicamente consistente, gerou elevada resistência, sentimentos de frustração, sensação de desamparo acadêmico e um movimento coletivo de descrédito em relação ao PVI enquanto componente curricular.

A insatisfação tornou-se uma dinâmica grupal dominante, levando à queda expressiva na qualidade das entregas acadêmicas, à desmotivação e à formação de vínculos frágeis ou conflituosos entre estudantes e o próprio componente curricular. Em decorrência do caráter institucional do PVI, que está vinculado diretamente à Extensão Acadêmica e ao desenvolvimento das competências profissionais, não é possível retirar o componente da matriz, o que intensificou o conflito entre a obrigatoriedade legal e a rejeição afetiva por parte dos estudantes. Ao assumir a turma no semestre seguinte, compreendi que seria necessário realizar uma intervenção que não apenas reorganizasse o trabalho pedagógico, mas que se construísse o vínculo entre os estudantes e o processo de aprendizagem.

A partir da minha atuação como psicóloga na abordagem centrada na pessoa (ACP), entendi o cenário como um campo marcado por bloqueios emocionais, perda de sentido e ruptura da confiança. A intervenção, portanto, precisou ser



fundamentada na criação de um ambiente seguro, pois, como enfatiza Rogers (1961), a mudança acontece quando o sujeito se sente compreendido e aceito, num ambiente de confiança. Claramente os princípios da Abordagem Centrada na Pessoa, oferecem a segurança psicológica necessária para que o grupo pudesse reconstruir sua experiência no PVI, agora de forma mais humana, horizontal e colaborativa.

Da mesma forma, a reestruturação do plano de ensino para o PVI 2025.2 baseou-se no princípio de David Ausubel (1980) de que, “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o estudante já sabe. Descubra isso e ensine-o de acordo”. Reconhecendo a experiência prévia dos estudantes, utilizei as técnicas grupais sociométricas de Moreno para mapear e recuperar esses saberes e emoções, transformando as tensões em potência criativa e fortalecendo a coesão grupal.

OBJETIVOS

Objetivo Geral: Relatar a prática exitosa de reconstrução pedagógica no componente PVI, articulando a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, técnicas sociométricas de Moreno e princípios da Abordagem Centrada na Pessoa.

Objetivos Específicos

- Identificar os subsunçores e necessidades cognitivas, emocionais e relacionais dos estudantes;
- Desenvolver um processo de aprendizagem significativo, baseado no diálogo e na reconstrução da confiança;
- Resignificar o PVI como espaço de extensão, experiência vivencial e construção ativa de conhecimento;
- Produzir evidências de melhoria na participação, qualidade das entregas e clima grupal.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa; Práticas Educacionais Humanizadas; Sociometria; Abordagem Centrada na Pessoa.

METODOLOGIA



O presente relato de experiência pedagógica adota uma abordagem metodológica qualitativa e descritiva, focada na intervenção realizada com a turma do componente PVI. A intervenção foi estruturada a partir dos princípios das Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS), uma metodologia de ensino desenvolvida por Marco Antonio Moreira (2011) com base na Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. A UEPS, que se desdobra em oito passos sequenciais, foi adaptada para integrar as técnicas sociométricas de J. L. Moreno e os princípios da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) de Carl Rogers, conforme detalhado na Tabela 1. Essa integração foi estratégica para transformar o ambiente de crise pedagógica em um espaço de aprendizagem significativa.

A aplicação desses passos garantiu que a intervenção fosse sistemática e que o novo conteúdo do PVI fosse ancorado não apenas em subsunçores conceituais, mas também nos subsunçores emocionais e relacionais, que haviam sido fragilizados pela experiência anterior, a ACP forneceu o ambiente propício (Rogers, 1961) para que o Sociodrama pudesse atuar na reconstrução do vínculo, permitindo que a Aprendizagem Significativa se estabelecesse.

A "resistência" inicial, comum em projetos de extensão com demandas complexas ou com estudantes em estágios de desmotivação, foi abordada de forma ativa, a utilização do Sociodrama permitiu a criação de um espaço seguro e lúdico para a expressão de conflitos, a exploração de papéis sociais e a catarse, o que facilitou a identificação e a superação dos obstáculos à aprendizagem. No contexto das intervenções grupais realizadas durante o PVI 2025.2, tornou-se necessário articular adequadamente duas dimensões complementares da teoria moreniana, as técnicas sociométricas e as técnicas sociodramáticas. Embora frequentemente utilizadas de maneira integrada, cada uma delas cumpre funções distintas no processo grupal e desempenha papel específico tanto no diagnóstico quanto na intervenção.

As técnicas sociométricas foram empregadas como procedimentos de mapeamento objetivo da estrutura relacional da turma. A sociometria, enquanto método de investigação das escolhas, vínculos e rejeições entre os membros de um grupo, permitiu identificar lideranças, isolamentos, subgrupos e tensões latentes



que impactavam a dinâmica coletiva. Esse conjunto de técnicas atua predominantemente no campo diagnóstico e oferece ao condutor uma leitura precisa da configuração psicossocial presente, funcionando como uma espécie de “raio-X grupal”. Em contraste, as técnicas sociodramáticas constituíram o eixo interventivo das aulas, favorecendo a expressão simbólica das tensões identificadas e promovendo a elaboração emocional coletiva. O Sociodrama, por meio de discussões guiadas, possibilitou que a turma experimentasse novas formas de interação, desenvolvesse espontaneidade e construísse respostas mais adequadas às situações vividas no PVI. Se a sociometria revela a estrutura, o Sociodrama transforma essa estrutura a partir da dramatização de papéis sociais e dos temas que emergem como relevantes para o grupo.

TABELA 1. Integração Metodológica: UEPS, ACP e Técnicas sociométricas no PVI

Passo da UEPS (Moreira, 2011)	Princípio de Ausubel	Ação Metodológica no PVI	Integração Teórica
1. Definição do Tópico	Material Potencialmente Significativo	Definição do PVI como componente de Extensão e Competências Profissionais.	Ausubel
2. Externalização do Conhecimento Prévio	Subsunçores	Aplicação de técnicas sociométricas (Aquecimento, Catarse) para mapear as “dores do PVI” (frustrações, resistência, necessidades técnicas e emocionais).	Moreno Ausubel
3. Situação-Problema Introdutória	Organizador Prévio	Criação de um clima de segurança psicológica (ACP) e reconstrução colaborativa do Plano de Ensino, transformando as necessidades mapeadas em objetivos de aprendizagem.	Rogers Ausubel
4. Diferenciação Progressiva (1ª Apresentação)	Hierarquia Conceitual	Apresentação dos conceitos mais gerais do PVI (Extensão, Matriz Curricular, Competências) de forma clara e inclusiva.	Ausubel
5. Reconciliação Integradora (2ª Apresentação)	Relação entre Conceitos	Retomada dos aspectos gerais e específicos do PVI, utilizando o Sociodrama (Inversão de Papéis) para trabalhar os conflitos e as relações interpessoais.	Ausubel Moreno
6. Conclusão da Unidade	Reconciliação Integrativa	Retomada dos conceitos-chave do PVI sob uma perspectiva de protagonismo estudantil e sentido de formação profissional.	Ausubel Rogers
7. Avaliação da Aprendizagem	Avaliação Formativa e Somativa	Avaliação contínua (registros de participação, qualidade dos produtos) e avaliação somativa (CPA).	Ausubel



8. Avaliação da UEPS	Evidência de Aprendizagem Significativa	Análise dos resultados da CPA e dos relatos qualitativos dos estudantes para atestar a eficácia da intervenção.	Ausubel
-----------------------------	---	---	---------

A distinção e o uso articulado dessas dimensões, permitiram conduzir o processo pedagógico com maior precisão e sensibilidade. Essa combinação, que está organizada na tabela 2, foi determinante para reduzir resistências, fortalecer vínculos, reorganizar expectativas e construir uma experiência de aprendizagem mais significativa, alinhada à abordagem humanista rogeriana e à estrutura lógica da Aprendizagem Significativa de Ausubel.

TABELA 2. Aplicação de referencial teórico, objetivos alcançados e práticas subsequentes.

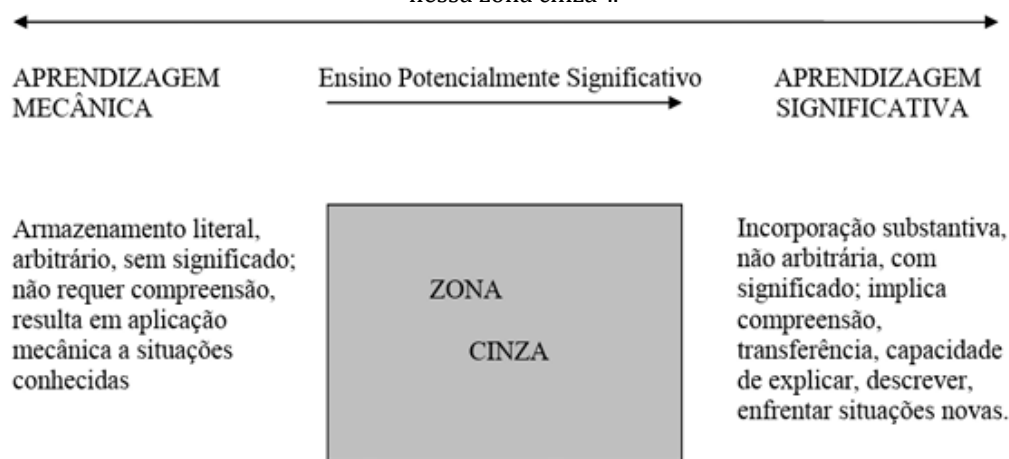
Referencial Metodológico	Objetivo Central	Aplicação Prática
Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) - Carl Rogers	Criação de um clima emocional seguro e facilitador do aprendizado.	Utilização contínua dos princípios de Empatia, Consideração Positiva Incondicional e Congruência em todas as aulas para garantir acolhimento, apoio e participação.
Sociometria (J. L. Moreno)	Diagnóstico das dinâmicas de grupo e Externalização das "dores" e conflitos latentes.	Mapeamento Sociométrico (atração/repulsão, isolamentos); Discussão Sociodramática ("dores do PVI") para promover Integração e discussão grupal.
Teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel) & Metodologia UEPS	Estruturação do plano de ensino para garantir a incorporação não arbitrária e significativa dos novos conteúdos.	Diagnóstico do Conhecimento Prévio (Subsunçores); Uso de Organizadores Prévios; Diferenciação Progressiva e Reconciliação Integradora nos conteúdos seguintes; Avaliação contínua.

Esta intervenção demonstra uma excelente integração de três referenciais teóricos e metodológicos poderosos para reengajar estudantes e promover uma Aprendizagem Significativa em um contexto de participantes de turma de Psicologia, PVI1 e PVI2; aproximadamente 40 estudantes, entre veteranos emocionalmente saturados e estudantes iniciantes com pouca compreensão do componente. O cenário desafiador do PVI, era extremamente propício, a testar teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, que enfatiza a ancoragem de novos conhecimentos em estruturas cognitivas pré-existentes, com a dinâmica e o potencial transformador das Técnicas sociométricas desenvolvidas por Jacob Levy Moreno.



A integração metodológica é o ponto central e as técnicas morenianas de espontaneidade criativa serviram como potentes "organizadores prévios" (conceito chave de Ausubel), pois prepararam o terreno emocional e relacional dos estudantes, tornando os conceitos e as práticas do PVI mais relevantes, compreensíveis e, conseqüentemente, passíveis de serem aprendidos de forma significativa.

FIGURA 1. Uma visão esquemática do contínuo aprendizagem significativa-aprendizagem mecânica, sugerindo que na prática grande parte da aprendizagem ocorre na zona intermediária desse contínuo e que um ensino potencialmente significativo pode facilitar "a caminhada do estudante nessa zona cinza"..



Fonte da Figura: Moreira, Marco Antonio. O QUE É AFINAL APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA?. Instituto de Física – UFRGS

A Aula 1 foi fundamentalmente um momento de diagnóstico e acolhimento, utilizando a integração dos referenciais:

- Diagnóstico (Sociodrama): Para o diagnóstico inicial da dinâmica relacional da turma, foram aplicadas apenas as técnicas sociométricas essenciais, conforme a proposta clássica de Moreno. O processo iniciou-se com o Teste Sociométrico, no qual os estudantes responderam a questões de escolha e não escolha ("com quem gostaria / não gostaria de trabalhar"), permitindo mapear percepções de afinidade, distanciamento e rejeição. As respostas foram organizadas em um Sociograma que não foi exposto aos estudantes, este recurso gráfico que representou visualmente as escolhas, recusas e reciprocidades do grupo, me permitiu identificar, de forma objetiva, configurações relacionais importantes para o desenvolvimento do PVI, como



subgrupos (clusters sociométricos), duplas fixas, estudantes isolados socialmente e pontos de tensão entre membros.

- Acolhimento (Rogers): O uso imediato dos princípios rogerianos criou o clima de segurança necessário para que os estudantes, especialmente os veteranos "saturados", se sentissem à vontade para expor suas dificuldades e se reengajarem no componente curricular.

O método utilizado, alinhado à Metodologia UEPS (Unidade de Ensino Potencialmente Significativa), garante que o aprendizado subsequente seja eficaz:

- 1 Organizadores Prévios: Após a Aula 1, os conteúdos subsequentes foram apresentados com Organizadores Prévios que criam uma ponte entre o que o estudante já sabe (ou o que foi diagnosticado na Aula 1) e o novo conteúdo do PVI.
- 2 Diferenciação Progressiva e Reconciliação Integradora: Esta etapa garante que os novos conceitos sejam introduzidos gradualmente e que as relações entre eles e os conhecimentos prévios sejam explicitamente trabalhadas, fechando as "feridas educacionais" ao integrar o conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A intervenção estruturada para o PVI 2025.2 resultou em transformações expressivas tanto no engajamento da turma quanto na qualidade das produções acadêmicas, logo na primeira aula, ao mapearmos os subsunçores e as necessidades dos estudantes, a partir desse levantamento, foi construída de forma colaborativa uma nova versão do Plano de Ensino do PVI 2025.2, contemplando integralmente, as necessidades nomeadas pelos estudantes; o manual oficial do PVI; as etapas do cronograma institucional; práticas vivenciais articuladas à Aprendizagem Significativa de David Ausubel; e recursos do Sociodrama para fortalecimento da coesão do grupo.

Essa reconstrução conjunta ofereceu aos estudantes o senso de pertencimento necessário para ultrapassar a resistência inicial, ampliamos a interação entre estudantes o que se tornou progressivamente mais fluida, com aumento visível da participação ao longo das aulas. A qualidade dos projetos,



relatórios e produtos finais entregues em 2025.2 foi superior à do semestre anterior, refletindo maior compreensão teórica, melhor organização metodológica e significativa evolução no uso das habilidades apresentadas como necessidades iniciais. Gaps técnicos como coleta e interpretação de dados, escrita acadêmica, uso de ferramentas psicológicas e metodologia científica foram minimizados, e os próprios estudantes relataram perceber isso na prática.

Além do desempenho acadêmico, observou-se também crescimento socioemocional relevante, estudantes antes resistentes passaram a se engajar nas discussões, demonstrar gratidão, pedir apoio, colaborar entre si e buscar ativamente compreender o propósito do PVI, esse impacto se refletiu objetivamente na avaliação institucional CPA 2025.2, com indicadores superiores aos previstos, reforçando a percepção de acolhimento, sentido pedagógico e segurança na condução das aulas. Ao final do semestre, muitos estudantes relataram espontaneamente que sentiram se surpreendidos positivamente com a condução do PVI, que compreenderam o propósito real do componente e sua relação com a comunidade, além de perceberem amparados na execução de seus projetos e expressaram abertamente que vivenciaram pela “primeira vez um PVI significativo, organizado e humano”, em contraste direto com a experiência do semestre anterior.

A Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) como fundamento relacional da intervenção, os princípios rogerianos de empatia, autenticidade e aceitação, foram essenciais para restabelecer confiança com uma turma fragilizada por experiências anteriores, a intervenção se baseou nas obras canônicas de Rogers, como ‘Tornar-se Pessoa’ (Rogers, 1997) e ‘Liberdade para Aprender’ (Rogers, 1973), que fornecem o arcabouço teórico para a criação de um clima de segurança psicológica. A ACP funcionou como solo fértil para que a aprendizagem significativa pudesse emergir, Rogers dizia em seus estudos que, “quando essas condições são proporcionadas, a pessoa se sente livre para explorar sua experiência interior, abandonar as falsas defesas e mover-se em direção à auto-realização e à maturidade.” (Rogers, 1961). Isso foi crucial para que os estudantes pudessem expressar suas dores e, finalmente, se engajar no processo de crescimento.



A aplicação do Sociodrama, conforme concebido por Jacob Levy Moreno, revelou-se um instrumento de intervenção de inestimável valor para o contexto pedagógico da turma, a metodologia permitiu não apenas a detecção de tensões invisíveis que permeavam o ambiente de aprendizagem, mas também ofereceu um caminho para a sua compreensão e resolução. Uma das contribuições mais significativas foi a possibilidade de mapear a estrutura sociométrica da turma, esse mapeamento identificou as relações de atração, repulsão e indiferença entre os membros do grupo, forneceu dados cruciais para o planejamento de estratégias pedagógicas e interpessoais. A análise sociométrica evidenciou focos de conflitos afetivos que atuavam como verdadeiros bloqueios à aprendizagem, impedindo a livre circulação de informações e a colaboração mútua.

O objetivo central da intervenção sociométricas era, portanto, neutralizar esses conflitos afetivos, ao trazer à luz as dinâmicas ocultas e permitir que os estudantes explorassem seus papéis, percepções e interconexões de forma segura e projetiva, o Sociodrama criou um ambiente propício para a promoção da integração efetiva entre os pares. O resultado dessa prática foi uma transformação no estado social do grupo. A turma, que inicialmente se encontrava em um "estado de ameaça", caracterizado por insegurança, desconfiança e posturas defensivas que inibiam a expressão e a participação, conseguiu transitar para um "estado de criação". Este novo estado é marcado pela espontaneidade, pela criatividade, pela abertura ao erro como parte do processo de aprendizado e pelo engajamento coletivo.

A convergência resultou claramente na esperança da sala, que abriu espaço para compreensão profunda do objetivo do PVI, o aumento da autoestima acadêmica e uma percepção positiva do componente, isso ampliou a qualidade dos produtos entregues, os estudantes passaram a reconhecer o PVI como experiência viva de formação profissional, e não como obrigação curricular desgastante, e isso foi apresentado na melhoria das avaliações institucionais (CPA 2025.2), A avaliação institucional da CPA 2025.2 confirmou, de maneira objetiva, a eficácia da intervenção pedagógica realizada no PVI.

Os estudantes atribuíram conceitos significativamente afetuosos, especialmente relacionados à clareza das orientações, organização do componente,



pertinência dos conteúdos, postura docente, acolhimento, vínculo pedagógico, coerência avaliativa e aprendizagem percebida, esses resultados revelam que a reconstrução metodológica e relacional promovida no PVI 2025.2, gerou impacto direto na percepção de qualidade acadêmica. Os comentários espontâneos registrados na CPA evidenciaram que os estudantes experienciaram, pela primeira vez, um PVI “organizado”, “didático”, “humano”, “coerente”, e “completamente diferente do semestre anterior”, destacando-se frases como, “Sensibilidade e Acolhimento”, “Prof. Jana é sempre solícita, animada e proativa com os estudantes, apesar de exigente com a construção do trabalho, ela fez do PVI esse semestre ser leve, construindo ponto a ponto junto conosco.”

Os dados expostos pelos estudantes na CPA 2025.2, referenciam uma análise qualitativa, que também foi observada ao longo do semestre, eles submeteram seus trabalhos em congressos e seminários, e também na Revista Científica, revelaram que se sentiram encorajados a fazê-lo, demonstrando reengajamento e confiança no componente curricular, houve ressignificação do vínculo com o componente, aumento expressivo da confiança no processo de ensino e melhoria da autoestima acadêmica. O desempenho nos indicadores da CPA validam prática exitosa relatada, mas a experiência é válida empiricamente. A integração entre Aprendizagem Significativa, Abordagem Centrada na Pessoa e Técnicas Sociodramáticas não apenas transformou o clima grupal, mas gerou resultados institucionais consistentes e reconhecidos pelos próprios estudantes como uma experiência pedagógica marcante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada demonstra o poder transformador de intervenções pedagógicas que não apenas possuem uma base teórica sólida, mas que também são permeadas pela escuta empática e pela aplicação estratégica de técnicas grupais. Ao articular de forma coesa a Aprendizagem Significativa de David Ausubel, a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) de Carl Rogers e o Sociodrama de Jacob Levy Moreno, a prática pedagógica conseguiu reverter um cenário inicialmente crítico e



de desengajamento em uma rica oportunidade de aprendizado e desenvolvimento pessoal para os estudantes.

Esta integração metodológica permitiu a reconstrução efetiva do vínculo dos estudantes com o PVI, que antes estava fragilizado ou rompido, o uso das técnicas em um ambiente facilitado pela empatia e consideração positiva incondicional da ACP, possibilitou que as tensões e os conflitos preexistentes fossem expostos, trabalhados e, crucialmente, ressignificados pelos próprios estudantes, e o sucesso reside na capacidade de transformar o conteúdo programático em algo que faça sentido na estrutura cognitiva e emocional do estudante (Aprendizagem Significativa). Consequentemente, houve um notável fortalecimento da autonomia estudantil e a devolução do protagonismo aos estudantes em seu próprio processo formativo, eles deixaram de ser meros receptores de informação para se tornarem agentes ativos e responsáveis pela sua trajetória de aprendizagem, percebendo o PVI como um instrumento valioso para a compreensão e atuação em suas realidades.

Este relato que expõe esta prática é exitosa e replicável em contextos nos quais há resistência, desgaste emocional e rupturas relacionais, evidenciando que a formação no ensino superior, especialmente na Psicologia, precisa considerar não apenas o conteúdo, mas também as dinâmicas afetivas e sociocognitivas presentes no grupo. A fusão dessas bases teóricas criaram um ambiente propício onde a teoria se encontrou com a vivência, transformando resistência em engajamento e problemas em oportunidades de crescimento e autodescoberta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. (1980). **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, Interamericana. Tradução para português, de Eva Nick *et al.*, da segunda edição de Educational Psychology: a cognitive view.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

AUSUBEL, DAVID PAUL, NOVAK, JOSEPH E HANESIAN, HELEN. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.



BARBOSA, NATASHA PEREIRA *et al.* Sociodrama com crianças no contexto escolar. **Rev. bras. psicodrama**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 117-125, jun. 2018.
<https://doi.org/10.15329/2318-0498.20180008>.

FACCHINELLO, CARLA SIMONE; MOREIRA, MARCO ANTÔNIO. (2008). **Uma alternativa para o ensino da dinâmica no ensino médio a partir da resolução qualitativa de problemas**. vol. 19, no. 6. textos de apoio ao professor de física. porto alegre: ufrgs.

MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem**. 2ª ed. são paulo: epu, (2011). mapas conceituais e aprendizagem significativa (revisado). cadernos de aplicação, vol. 11, no. 2, pp.143-156, 1998 (2012).

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, n. 1, p. 7-27, 2011. (Para citar a UEPS).

MORAN, JOSÉ MANUEL. **Mudanças na comunicação pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica**. São Paulo: Paulinas, 1998.

PIAGET, J. (1977). **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro, Zahar Editores.

RAMALHO, CYBELE MARIA RABELO. Sociodrama e role-play: teorias e intervenções. **Rev. psicodrama**, São Paulo, v. 1, pág. 26-35, abr. 2021.

ROGERS, CARL R. **Tornar-se uma pessoa**. Tradução de Manuel José do Carmo Ferreira. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROGERS, CARL R **Liberdade para aprender**. Tradução de Elias Davidovich. 2. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

SALVADOR, CÉSAR COLL *et al.* **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.



EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO PROGRAMA AGRINHO -2025

Karine Albano¹

¹Docente da Faculdade Uniguaçu

ÁREA TEMÁTICA: Ensino e Metodologias Ativas

MODALIDADE: Relato de Experiência

INTRODUÇÃO

O Agrinho é um programa organizado pela Federação da Agricultura do Estado do Paraná (FAEP) juntamente com o Senar – Pr e o governo do Estado do Paraná. São ações promovidas que geram aprendizado para a sociedade de forma geral, a partir de experiências e vivências envolvendo o espaço e sujeitos do campo cidade.

No ano de 2025, a proposta do programa do Agrinho é Festejando a conexão do campo cidade. Diante disso, a Escola Municipal Vovô Cassiano da Veiga Mello a partir da professora Karine juntamente com os alunos do 2º ano da tarde, vivenciaram várias ações como: estudo de campo, visitas, entrevistas, desenhos, relatos, organização de evento, com o objetivo de promover aprendizado envolvendo sujeitos do campo cidade, e assim compreender que esses espaços físicos se conectam a partir da vivência, necessidade, cooperação e união de sujeitos em busca da manutenção e sustento da vida.

A cidade de Matelândia possui uma população estimada de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE 2022) é de 18 450 pessoas. Sendo que em média 72% desta população são moradores da área urbana e 38% da área rural. Essa é a constituição populacional da nossa cidade. E em Matelândia, temos a Vila Pazza, que é um dos maiores bairros da cidade, onde está localizada a Escola Municipal Vovô Cassiano da Veiga Mello que busca transformar a vida dos alunos a partir do amor e do conhecimento.

A Escola Municipal Vovô Cassiano da Veiga Mello é uma das oito escolas municipais do município e conta atualmente em média com 256 alunos incluindo o período integral de ensino e sala de recurso multifuncional. Nossa escola teve início



no ano de 1986, quando a estrutura foi construída e pensada para atender crianças e adolescentes que não frequentavam a escola em outros locais, e passavam a maior parte do tempo na rua (Regimento Escolar 2024). Foi criado o projeto denominado “Educação e Trabalho”. Com o aumento da demanda de crianças e a necessidade de estabelecer uma escola, no ano de 1992 com a movimentação de moradores do bairro, foi então criada a Escola Municipal Vovô Cassiano da Veiga Mello, atendendo alternadamente 1ª e 2ª séries em uma única sala de aula. O nome da escola é em homenagem ao Senhor Cassiano da Veiga Mello que foi o principal incentivador e se dedicou nos trabalhos para fundação da escola.

Nesta escola, uma das turmas é o 2º ano-B, com 19 alunos inscritos que juntamente com a professora Karine e outros alunos, professores, coordenadores, merendeiras, direção e famílias tiveram a oportunidade de desenvolver estudo, pesquisa e aprendizado envolvendo sujeitos que estão em diferentes espaços mas que seu trabalho, vida, história e dedicação se conectam a escola todos os dias.

O principal objetivo com a participação dos alunos no projeto foi investigar como acontece conexão do campo cidade a partir de visitas, diálogos, entrevistas, vivências e com isso, entender essa conexão, que precisa ser contínua e construída por meio respeito e reciprocidade, tornando ambos os espaços um contexto único e fundamental para a vida.

Durante o desenvolvimento do projeto, diferentes atividades pedagógicas foram desenvolvidas com os alunos do segundo ano e que envolveram outras turmas, enfatizando a importância do projeto. O cronograma de atividades foram: problematização do termo conexão campo cidade por meio da construção de um mapa mental coletivo, diálogo com as merendeiras da escola para entender a origem e o tipo dos alimentos que são utilizados para produzir o lanche, registro das expectativas das visitas nas famílias e propriedades do campo, nas aulas de geografia a professora trabalhou o conteúdo campo cidade enfatizando características, diferenças e a localização das propriedades por meio do Google Maps, análise de produtos, visita na Feira do Produtor em convite da nutricionista Ana, nas aulas de história a professora enfatizou a relação de trabalho no campo e a



venda dos produtos na cidade, e por fim, o momento de encontro das famílias na festa realizada na escola no dia 9 nove de agosto de 2025.

O projeto movimentou todos da escola, outras professoras juntamente com seus alunos se inscreveram em outras categorias do Programa do Agrinho. Além disso, foi possível conhecer pessoas que nos ensinaram a importância de respeitar, dialogar e valorizar as pessoas independente do espaço em que vivem e do trabalho que realizam. Isso reforça a ideia de que ações planejadas e construídas de forma coletiva são importantes para o desenvolvimento social, emocional e pedagógico dos nossos alunos na construção de novas conexões.

METODOLOGIA

O projeto é resultado da colaboração de alunos do segundo ano, família da Senhora Cleide, Senhora Jadiles, do Professor Carlos, família dos nossos alunos, merendeiras, coordenação, direção, zeladoras, professores da escola, secretarias, que juntos, não mediram esforços em proporcionar vivências, experiências e muito conhecimento de forma interdisciplinar, coletiva e social. As aulas foram planejadas de forma interdisciplinar, envolvendo professores de Geografia, História, Português e Matemática. Essas práticas enriqueceram ainda mais as experiências dos nossos alunos na busca de entender o festejar a conexão campo cidade.

A ideia da construção do projeto surgiu de um momento de hora atividade em que os professores presentes, passaram a pensar no Programa do Agrinho e também na temática deste ano. Assim, levando em consideração que a diretora tinha conversado com os professores sobre o desenvolvimento de uma festa para as famílias e também que os alunos da turma não conheciam a rotina das famílias do campo, esses professores cogitaram juntar as duas propostas (Festa da Família e o Projeto do Agrinho 2025) e assim desenvolver uma festa unindo e conectando as famílias campo cidade.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira etapa do projeto foi iniciada pela professora Karine com o total apoio da coordenação, direção e dos professores, com a reunião das famílias dos alunos do segundo ano durante uma noite. No momento da reunião, foi apresentado o projeto e a importância da participação dos alunos nas atividades. Os pais receberam o Termo de consentimento com o objetivo de assinarem a participação ou não do filho no projeto. Todos os pais assinaram a favor do envolvimento dos filhos nas atividades.

E também, nos reunimos com a representante dos feirantes do município de Matelândia, Cleide Krankel e com o professor Carlos que possui uma área rural onde tem diferentes animais e o mesmo utiliza essa propriedade para visitas, desenvolvendo o turismo rural. A reunião aconteceu na escola, onde foi apresentado o projeto e consequentemente, fechado a parceria para as visitas no campo, pois na turma, todos os alunos moram na cidade e relataram ter pouco contato com a vida no campo, não reconhecendo que forma campo cidade estão conectados.

Na sala de aula, a professora Karine questionou os alunos sobre a compreensão que tinham sobre o termo, conexão e de que forma poderíamos pensar essa palavra com relação ao campo cidade. Os alunos juntamente com a professora elaboraram um mapa de palavras que apresentando algumas ideias a partir das compreensões individuais:

ATIVIDADE 1. Bate papo sobre conexão campo cidade e construção do mapa mental.



Fonte: do autor

Posteriormente, os alunos juntamente com a professora, fizeram a leitura do mapa construído coletivamente, analisando e observando as palavras e a compreensão de cada colega sobre o termo conexão. Assim, foi possível observar



que os alunos compreenderam o significado do termo a partir da sua realidade e também entendem que vivemos em uma sociedade que precisa valorizar e respeitar as particularidades e características de cada lugar e de cada pessoa, pois todos são importantes.

A segunda atividade desenvolvida com os alunos do 2º ano foi um bate papo com as merendeiras da nossa escola, onde os alunos puderam conhecer os alimentos que formam o lanche de todos os dias em nossa escola. A merendeira Carla liderou as explicações e diálogos com os alunos abordando a origem dos produtos, temperos, carnes, fornecedores e o cuidado quando esses alimentos chegam na escola.

ATIVIDADE 2. Diálogo com as merendeiras da nossa escola



Fonte: do autor

A conversa foi muito produtiva, além de observar, os alunos puderam analisar a textura, cores e cheiros dos alimentos. Eles fizeram perguntas para a merendeira e também aproveitaram para elogiar o lanche delicioso que é feito em nossa escola.

A terceira atividade foi desenvolvida pela professora de geografia Kathiucia que trabalhou com os alunos do 2º ano elementos campo cidade, bem como a localização das propriedades que seriam visitadas por eles por meio do uso da ferramenta *Google Maps*:

Nessa atividade a professora conversou com os alunos sobre diferenças das propriedades, apresentou sobre o *Google Maps* que é uma ferramenta que permite os alunos acessarem diferentes lugares e também ajuda na localização. Muitos alunos durante a aula relataram não conhecer a ferramenta, mas a partir das



explicações da professora, observaram como era fácil se localizar a partir desse recurso e afirmaram que iriam compartilhar esse aprendizado com seus familiares.

ATIVIDADE 3. Utilização do Google Maps para localização de propriedades



Fonte: do autor

E como continuidade do conteúdo das aulas de geografia, a professora Kathiucia desenvolveu a análise de rótulos de alimentos trazidos pelos alunos do 2º ano. Durante a atividade, a professora conversou com os alunos sobre a origem do produto, armazenamento, a produção dos alimentos e de que forma podemos obter esses produtos.

ATIVIDADE 4. Análise das embalagens de produtos trazidos pelos alunos - aula de Geografia



Fonte: do autor 2025.

Em seguida, a professora problematizou com os alunos a origem da farinha de trigo e da ervilha. Diante disso, a professora apresentou o pé de trigo, contextualizando sobre o plantio e processamento do produto até chegar em nossas. Assim também com a ervilha.

Acompanhei a atividade e foi possível observar a curiosidade em entender como o alimento se constitui, seu preparo e quem são as pessoas que ajudaram em todo o processo até chegar o alimento em nosso prato. Eles puderam sentir e cheirar os produtos naturais.



ATIVIDADE 5. Apresentação do produto natural (trigo e ervilha) e o produto na embalagem



Fonte: do autor 2025.

A quarta atividade desenvolvida foi a visita no sítio do professor Carlos. Foi uma manhã de sábado, onde alguns alunos e seus pais juntamente com a coordenadora Patricia e a Professora Karine, foram até a propriedade.

ATIVIDADE 6. Visita a propriedade rural de Carlos Caon - Sítio da Filô com famílias e alunos



Fonte: do autor 2025.

Durante a visita, o professor Carlos falou sobre a origem desses animais, explicando que são em sua maioria criados em espaços fechados obedecendo leis que regem o cuidado e a preservação da vida e dos animais. Nesse dia, os alunos do 2º ano desenvolveram seus olhares curiosos e puderam sentir, tocar e observar diferentes animais. A alegria presente no rosto de cada criança, representa o quanto foi legal, divertido e prazeroso vivenciar esse momento de contato com a realidade e rotina dessa família.

A propriedade visitada recebe o nome de “Sítio da Filô” que de acordo com o proprietário, é em homenagem à primeira vaca da sua propriedade. Atualmente o sítio é destinado a visitação e conta com inúmeras espécies de animais, dentre elas: pássaros, lhamas, porcos, vacas, veados entre outros. Outro fator importante é que



os alunos conseguiram entender que o campo possui o turismo rural, sendo outro ramo de negócios e desenvolvimento das propriedades rurais. Além de trazer conhecimento para as famílias dos nossos alunos que estavam presente sobre o desenvolvimento do campo cidade.

A quinta atividade foi a visita na propriedade da Senhora Jadiles Bertoldo, onde a mesma tem uma agroindústria denominada “Ateliê das Massas” e também inúmeras outras atividades econômicas como: aviário de frangos, vacas para leite e produção doces a partir das frutas que tem na propriedade. Durante a visita, conhecemos seu trabalho na agroindústria e também na ordenha de leite, no cuidado com os animais e também na produção de nata.

ATIVIDADE 7. Visita a propriedade e da agroindústria da Senhora Jadiles



Fonte: do autor 2025.

Durante a visita a proprietária nos contou sobre a sua história e também sobre o trabalho que desempenha campo cidade. A senhora Jadiles relatou que é filha de pais agricultores e que desde muito pequena, acompanhava sua família no trabalho da propriedade em que residiam e por isso não pode frequentar a escola. Depois se casou e conquistou seu espaço para construir a sua família. A senhora Jadiles relatou inúmeras dificuldades na construção da sua história mas nos ensinou a não desistir dos sonhos e buscar sempre se desenvolver cada dia mais.

Durante as perguntas, a senhora Jadiles foi questionada se ela deixaria sua propriedade para viver na cidade, a mesma respondeu que *“Não, pois hoje ela consegue obter as coisas da cidade ali no campo como, energia elétrica, internet, pizza, sorvete, lazer, basta trabalhar que você consegue seu dinheiro e assim pedir e pagar por esses serviços aqui onde mora, na roça, então não deixo essa terra, sou muito feliz aqui e tenho tudo o que precisa e o campo e a cidade é uma coisa só onde todos tem sua importância e responsabilidade”*.



Diante disso, os alunos passaram a perceber que as pessoas que vivem no campo não são excluídas das tecnologias ou da modernidade, pois por meio do trabalho conseguem recursos para adquirir o que precisam para viver, assim como os alunos e suas famílias. Além dos alunos relatarem que ficaram encantados com a Senhora Jadiles e queriam morar com ela em sua propriedade. Na propriedade da senhora Jadiles foram as turmas do 2^a ano, 3^a ano, 4^o ano da escola. Na volta para a escola, os alunos desenharam e escreveram o que mais gostaram da visita e que elementos da propriedade lhe chamou mais atenção:

ATIVIDADE 8. desenhos e registros dos alunos do 2º ano B



Fonte: do autor 2025.

Podemos observar que os alunos trouxeram a ideia do trabalho, rotina, organização da propriedade, agroindústria, uso da ordenha para tirar leite, produção de grãos e do pé de bucha que tinha na caixa d'água da propriedade.

A nona atividade foi a visita na propriedade da senhora Cleide e do senhor Égon, localizada na linha Ouro Verde. Nessa propriedade os alunos também puderam conhecer uma nascente, a qual sustenta a propriedade, galinha da Angola, vacas, bois, reserva natural. Também tem a agroindústria onde produzem a massa de pastel que é vendida na feira do produtor que acontece todas às quartas e sábados na praça da prefeitura em Matelândia.

A senhora Cleide nos contou um pouco da sua história. Ela e seu esposo estão casados desde 1984 e sempre enfrentaram dificuldades. No ano de 2000 tiveram uma agroindústria de cana-de-açúcar mascavo e melado. Mas precisaram parar o trabalho devido à falta de mão de obra. No ano de 2013, iniciaram as atividades na Feira do Produtor, com muitas dificuldades também. Ela nos contou que começaram a vender pastel com 500 gramas de farinha e conseguiram produzir uns 15 pasteis.



Atualmente vendem em média 900 pasteis na feira do produtor que acontece nas quartas-feiras e nos sábados.

ATIVIDADE 9. Visita na propriedade e Agroindústria da Senhora Cleide e do Senhor esposo Égon



Fonte: do autor 2025.

Foi uma tarde muito alegre, divertida, recheada de salgados e brigadeiros, mas com muito aprendizado, vivências e experiências. Nesta tarde, os alunos entenderam que o trabalho no campo não está somente voltado ao plantio, colheita e criação de animais, mas também é um espaço que permite o desenvolvimento de empresas como a Agroindústria, sendo outra forma de renda.

A história da senhora Cleide assim como a da senhora Jadiles, nos trouxeram inúmeros ensinamentos sobre a vida, nos mostrando o quanto as dificuldades podem ser superadas e de que forma podemos visualizar oportunidades de crescimento e transformação. E também, que a produção demanda de clientes e por isso, campo cidade tem sujeitos (famílias) que lutam todos os dias para garantir o sustento de cada um de nós, e por esse e tantos outros fatores, devemos construir relações sólidas e respeitadas entre todos.

A décima atividade foi o registro por parte dos alunos sobre a visita na propriedade da senhora Cleide e do senhor Égon.

Nos desenhos é possível identificar elementos como a Agroindústria, a trilha em torno da fonte de água da propriedade e também o lanche delicioso que foi servido pela família aos nossos alunos. Nesta tarde, as turmas do 2º ano, 3º ano e 5º ano visitaram a propriedade. Foi um momento de alegria para todos, inclusive para a senhora Cleide e o senhor Égon que não tem filhos, mas amam crianças. E os alunos relataram em alguns registros de áudio que fizemos, o fato de sentirem o carinho e a alegria da senhora Cleide.



ATIVIDADE 10. Registro da visita na propriedade da senhora Cleide e do senhor Égon



Fonte: do autor 2025.

A décima primeira atividade foi desenvolvida pela professora de história da turma do segundo ano, Professora Daiane. Na atividade a professora contou a história da produção do doce de abóbora e também trouxe a abóbora e suas partes para que os alunos pudessem compreender o ciclo da planta e também os resultados dessa planta para nossa vida.

ATIVIDADE 11. Atividades sobre o Doce de abóbora



Fonte: do autor 2025.

A professora de história é filha de agricultores. Sua mãe produz doces para vender na Feira do Produtor do município. A partir disso, a professora trouxe um doce produzido pela mãe e dialogou com os alunos sobre o ciclo de vida da abóbora, a produção do doce de abóbora, características da planta e também as informações nutricionais sobre os alimentos presentes na embalagem de cada produto. Muitos relataram não conhecerem o sabor do doce da abóbora e nesse dia, foi um momento muito legal e cheio de sabor que ficou registrado e guardado em suas memórias, e que permite entender o processo de desenvolvimento da planta até a elaboração doce e venda do produto.

A décima segunda atividade foi a visita na Feira do Produtor no dia 06 de agosto de 2025 a partir do convite da Nutricionista Ana do município que também



fez inscrição do Projeto Agrinho na categoria relatório do município. Nesta tarde, os alunos conheceram onde a senhora Cleide e a senhora Jadiles vendem os produtos feitos nas propriedades (Agroindústrias) e também puderam ouvir e conhecer outros produtores como o Sr^o. Vicente e sua filha Nilvana, a Sr^a. Agatha e tantos outros.

ATIVIDADE 12. Visita do 2º ano e outras turmas na Feira do Produtor de Matelândia



Fonte: do autor 2025.

E depois de tantos momentos de experiências, vivências, aprendizado e construção de conhecimento, respeito entre a vida e as pessoas campo cidade, os alunos do 2º ano juntamente com a professora Karine, e todas as turmas da escola, incluindo Infantil 4 e Infantil 5, auxiliam na organização e concretização da 1ª Festa da Família, com a temática Festejando a Conexão Campo Cidade.

ATIVIDADE 13. organizando a decoração da Festa da Família



Fonte: do autor 2025.

Para esse dia, os alunos da turma do 2º ano, planejaram de que forma iriam contribuir para que a festa fosse resultado do quanto esse projeto foi importante e significativo na vida de cada aluno. A contribuição escolhida pela turma foi ajudar na decoração da festa. Assim, decidimos também, construir a Árvore da Vida, o que para nós (alunos e professora), evidencia a soma de forças, trabalho, respeito, amor de todos os sujeitos, para a garantia e manutenção da vida.

A Festa da Família foi organizada pelos professores, merendeiras, zeladoras, alunos, famílias e parcerias com a Secretaria de Educação, Secretaria de Agricultura



e Meio Ambiente, Feira do Produtor, familiares de nossos professores que doaram utensílios decorativos para a festa (espiga de milho, feno, trigo, vasos de flores, palmeiras entre outros).

Durante o evento, foram organizadas apresentações de todas as turmas da escola cujo objetivo era trazer músicas e danças que proporcionam momentos de interação, respeito e reconhecimento do campo cidade. Além disso, durante a tarde foi organizado exposição de animais em parceria com o professor Carlos que os alunos visitaram e que hoje desenvolve o turismo rural em sua propriedade.

Nossa festa teve início com a fala das autoridades presentes, e a abertura oficial da nossa diretora Verediana. Foi apresentado às famílias, a Árvore da Vida, construída pelos alunos do 2º ano como forma de selar a união entre todos os presentes, valorizando e respeitando a vida e entendendo a importância e a responsabilidade social de cada sujeito na construção de realidades mais justas e solidárias para todos. Em cada folha, tinha uma frase construída com a ajuda de todos da escola, que enaltecem a união das famílias e também o cuidado e respeito.

ATIVIDADE 14. Árvore da vida



Fonte: do autor 2025.

ATIVIDADE 15. Presença das famílias dos feirantes - Sr^a Agatha, Sr^a Mari, Sr^a Ivone, Sr^a Jadiles e sua filha Tatiane, Sr^a Cleide o Sr^o Égon .



Fonte: do autor 2025.



Durante a festa as famílias presentes registraram muitas fotos com seus filhos e puderam prestigiar lindas apresentações dos nossos alunos e também saborear inúmeros alimentos como (bolo, pipoca, cachorro quente, refrigerante, bolachas, cocada, morango do amor) tinha também verduras, artesanato, plantas ornamentais à disposição para que a comunidade presente pudesse adquirir.

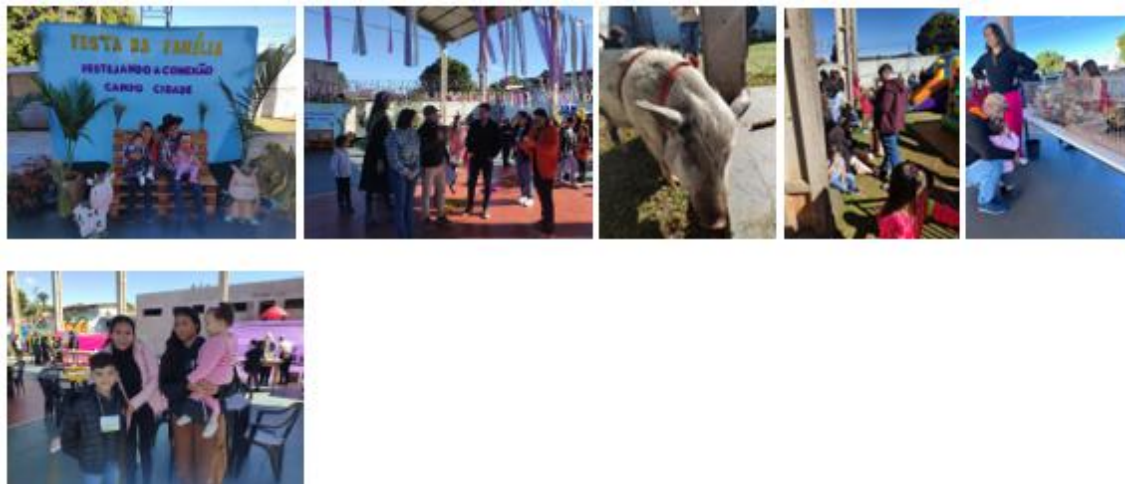
A próxima sequência, são os momentos e ações que aconteceram durante a Festa da Família em nossa escola.

MOMENTO 1. Abertura oficial da Festa da Família: Festejando a Conexão Campo Cidade



Fonte: do autor 2025.

MOMENTO 2. Fotos das famílias, exposição de animais e brinquedos para as crianças



Fonte: do autor 2025.

MOMENTO 3. Apresentações das turmas da escola e professores para as famílias presentes.



Fonte: do autor 2025.



MOMENTO 4. Encerramento da festa com toda a equipe da escola e dos feirantes com a turma do 2º ano



Fonte: do autor 2025.

Encerro meus registros, trazendo na primeira imagem a equipe da Escola Municipal Vovô Cassiano que acreditou na importância do projeto para a sociedade. A segunda imagem, são os alunos do 2º ano juntamente comigo, a professora da turma, ao lado de duas mulheres incríveis, a Senhora Jadiles e a Senhora Cleide, que foram essenciais na construção e transformações dos saberes dos nossos alunos. E a terceira foto, representa a conexão entre as famílias, representada pela família da senhora Cleide e da família do nosso aluno do 2º ano Davi, ressaltando a inclusão e valorização de cada sujeito no processo de transformação do ensino, derrubando barreiras e construindo pontes de conexão e desenvolvimento para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento do projeto, não imaginava a proporção, a dimensão das ações e dos resultados. Todos da escola tiveram a oportunidade de participar nas diferentes atividades de acordo com a proposta de cada professor. E com isso, a partir das vivências e experiências, juntamente com os alunos do 2º ano, outros professores juntamente com seus alunos, fizeram a inscrição em outras categorias do Projeto Agrinho. A nossa escola neste ano irá participar da categoria redação com as turmas do 2º ano com o aluno Ítallo, no 3º ano, 4º ano e também 5º ano. Isso é um resultado muito significativo, pois é a soma de todas as ações que despertaram o interesse e subsidiaram os alunos para a construção da redação.

O projeto foi sensacional em nossa escola. Ele envolveu todos os alunos (mais de 200 alunos) e também as famílias dos alunos que visitamos durante o projeto. Foram dias e noites planejando e pensando nas ações e resultados. Tivemos no



decorrer das atividades, alguns desafios, principalmente dos fenômenos climáticos e também do recesso escolar, pois não foi possível realizar as ações do projeto nesse período.

A participação no Agrinho 2025 foi importante para construir conexões entre as famílias dos nossos alunos e também as famílias do campo que conhecemos e visitamos. Mais do que ensinar o conteúdo, as ações desenvolvidas no projeto aproximaram pessoas e fortaleceram vínculos de respeito e parceria entre campo cidade. As famílias do campo se sentiram valorizadas, respeitadas e reconhecidas. E nossos alunos entenderam que cada produto é resultado do trabalho de sujeitos com histórias, lutas, amor e carinho pelo que produzem.

E com isso, e a partir dos relatos dos alunos, das famílias, concluímos esse projeto entendendo que todos nós fazemos parte de um mesmo todo, que deve ser interligado com respeito, empatia, valorização e colaboração. Acredito que cada um, guardará em sua memória momentos, pessoas, alegrias que são essenciais e únicas na vida de cada sujeito. E concluímos que festejar a conexão entre campo cidade vai muito além do que palavras querem dizer, é consolidar relações de respeito, empatia, reciprocidade, amor e esperança de um mundo mais feliz e humano.

E por fim, além de conectar famílias do campo cidade, esse projeto proporcionou a conexão, união, entre nossos alunos e suas famílias, entre a escola e as famílias da nossa cidade e assim, acredito que esse projeto trouxe inúmeros benefícios para todos. Isso me faz pensar o quanto uma ação planejada atinge resultados que vão muito além de números e das nossas expectativas.



FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS A PARTIR DE OFICINAS PEDAGÓGICAS

Maura Sandra da Silva¹; Francielle de Camargo Ghellere¹

¹Docente do Curso de Pedagogia. professoramaurabarao@gmail.com, francielleghellere@gmail.com

ÁREA TEMÁTICA: Ensino e Metodologias Ativas

MODALIDADE: Relato de Experiência

INTRODUÇÃO

A inserção da filosofia na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido objeto de debates no campo educacional, especialmente no que se refere à sua pertinência, intencionalidade pedagógica e formas de abordagem junto às crianças. Tradicionalmente vinculada às etapas finais da escolarização, a filosofia, quando pensada para a infância, exige uma compreensão ampliada de seu papel formativo, reconhecendo a criança como sujeito ativo, curioso e capaz de refletir sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

O presente artigo resulta de uma proposta de atividade desenvolvida com a turma do 4º período do curso de Pedagogia, na qual os acadêmicos foram desafiados a planejar e apresentar oficinas de filosofia voltadas à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. As experiências tiveram como base teórica os estudos de Corte Real e Canan (2009), que discutem os pressupostos da construção da autonomia, e de Horn e Araújo (2012), que abordam a educação pela filosofia e os conflitos presentes na organização curricular do Ensino Fundamental.

A proposta buscou articular teoria e prática, possibilitando aos futuros professores vivenciarem estratégias pedagógicas que valorizam o diálogo, o questionamento e a construção do pensamento crítico desde a infância, contribuindo para uma formação docente reflexiva e comprometida com uma educação emancipatória.

A FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



O trabalho com a filosofia na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental implica reconhecer a criança como sujeito histórico, social e cultural, dotado de curiosidade, imaginação e capacidade reflexiva. Diferentemente de uma compreensão tradicional que associa a filosofia a conteúdos abstratos e complexos, a perspectiva da filosofia com crianças compreende o filosofar como uma atitude investigativa, dialógica e questionadora diante do mundo que a cerca.

Segundo Corte Real e Canan (2009), a construção da autonomia constitui-se como um processo gradual, desenvolvido a partir das relações estabelecidas no cotidiano escolar. A autonomia não se reduz à ideia de independência, mas relaciona-se à capacidade de pensar, decidir e agir de forma responsável, considerando o outro e o contexto social. Nesse sentido, práticas pedagógicas que valorizam o diálogo, a escuta e a problematização contribuem significativamente para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral das crianças.

A filosofia, ao ser integrada às práticas educativas desde a infância, favorece o exercício do pensamento crítico, da argumentação e da reflexão ética. Por meio de questionamentos sobre situações do cotidiano, histórias, imagens ou experiências vividas, as crianças são incentivadas a expressar suas ideias, ouvir diferentes pontos de vista e construir coletivamente sentidos e significados. Essas experiências fortalecem habilidades fundamentais, como a linguagem oral, a empatia, o respeito às diferenças e a capacidade de resolver conflitos de forma dialógica.

Horn e Araújo defendem a educação pela filosofia como uma perspectiva formativa que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, propondo uma educação voltada à problematização da realidade e à formação de sujeitos críticos e participativos. Contudo, os autores apontam que a organização curricular do Ensino Fundamental, muitas vezes orientada por uma lógica conteudista e fragmentada, limita espaços para práticas reflexivas e investigativas. Tal organização tende a priorizar o cumprimento de conteúdos e avaliações padronizadas, em detrimento de experiências formativas mais amplas.

Nesse cenário, a inserção da filosofia desde os primeiros anos escolares apresenta-se como uma possibilidade de resistência a modelos pedagógicos reducionistas, contribuindo para a construção de uma educação mais democrática e



humanizadora. As oficinas de filosofia configuram-se como estratégias pedagógicas potentes, pois articulam ludicidade, diálogo e reflexão, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil e promovendo aprendizagens significativas.

Além disso, ao trabalhar com oficinas filosóficas, o professor assume o papel de mediador do processo educativo, criando situações que instigam o pensamento e favorecem a participação ativa das crianças. Essa mediação exige intencionalidade pedagógica, sensibilidade e formação teórica consistente, reforçando a importância da formação inicial e continuada de professores comprometidos com práticas reflexivas.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e prática-pedagógica. Inicialmente, realizou-se um estudo teórico fundamentado nos textos de Corte Real e Canan (2009) e de Horn e Araújo (2012), com o objetivo de compreender os fundamentos da filosofia na educação, da construção da autonomia e da educação pela filosofia.

Na sequência, os acadêmicos do 4º período do Curso de Pedagogia foram organizados em grupos e orientados a planejar oficinas de filosofia destinadas à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. As propostas contemplaram a definição da faixa etária, dos objetivos pedagógicos, das metodologias, dos recursos didáticos e das estratégias de mediação docente. A proposta também tinha como premissa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considerando que as oficinas estariam articuladas aos objetos de conhecimento trabalhado nos respectivos níveis de ensino, no caso da proposta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Dessa forma, os acadêmicos se debruçaram a compreender a proposta do currículo e a partir dele fazer a escolha de um objeto de conhecimento (conteúdo), após a escolha era necessário pensar em como aquele objeto de conhecimento poderia ser articulado a filosofia, como abordar, quais seriam as estratégias? Qual metodologia? como abordar?



As oficinas elaboradas envolveram rodas de conversa, contação de histórias, uso de imagens, músicas, jogos e situações-problema, visando estimular o questionamento, o diálogo e a reflexão filosófica. Posteriormente, os trabalhos foram apresentados à turma, possibilitando momentos de socialização, análise coletiva e reflexão crítica acerca das práticas propostas. Como etapa final, foi elaborada a produção de um produto acadêmico e educativo, em que os acadêmicos apresentaram no formato de banner as experiências das oficinas desenvolvidas no III Congresso de Pedagogia realizado nos dias 13,14 e 16 de outubro de 2025.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados evidenciam que os acadêmicos compreenderam a filosofia como uma prática pedagógica possível e necessária desde a infância. As oficinas apresentadas revelaram propostas criativas, contextualizadas e coerentes com os pressupostos teóricos estudados, demonstrando a preocupação em respeitar o desenvolvimento infantil e promover a autonomia das crianças.

O trabalho “Expressão de Sentimentos” teve como tema o desenvolvimento emocional na Educação Infantil por meio de oficinas de Filosofia. O conteúdo abordou a identificação, compreensão e expressão de sentimentos como alegria, tristeza, medo e raiva, utilizando atividades lúdicas alinhadas à BNCC, como jogos, contação de histórias, dramatizações e roda de conversa. Os resultados demonstraram avanços significativos na capacidade das crianças de reconhecer e expressar suas emoções, além do fortalecimento de habilidades sociais e da criação de um ambiente acolhedor e de confiança.

O trabalho “Pequenos Investigadores: Descobrindo o Mundo com a Mente e as Mãos” teve como tema a aprendizagem ativa na Educação Infantil a partir da investigação e do brincar. O conteúdo desenvolveu atividades em estações lúdicas que exploraram cores, formas, números e desafios, fundamentadas na filosofia e na teoria de Vygotsky. Os resultados evidenciaram grande envolvimento das crianças, estímulo ao raciocínio lógico, criatividade e cooperação, mostrando que práticas lúdicas favorecem aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral.



O trabalho “Brincadeira tem Cultura?” teve como tema a valorização da diversidade cultural por meio de brincadeiras de matrizes africanas e indígenas. O conteúdo articulou práticas lúdicas e reflexão filosófica, com contação de histórias e vivência de brincadeiras tradicionais como o Diketo (Cinco Marias) e a Peteca. Os resultados mostraram alto interesse e participação das crianças, que compreenderam regras, significados culturais e ampliaram o respeito à diversidade, fortalecendo atitudes éticas, estéticas e cidadãs.

O trabalho “Oficina de Filosofia para Crianças: O que é a Honestidade?” teve como tema a reflexão ética sobre a honestidade no cotidiano escolar. O conteúdo foi desenvolvido por meio de contação de histórias, roda de conversa e atividades lúdicas, como a confecção do “Cofrinho da Honestidade”, estimulando o diálogo e a argumentação. Os resultados indicaram forte engajamento dos alunos, compreensão do conceito de honestidade e sua aplicação em situações do dia a dia, contribuindo para a convivência respeitosa e empática.

O trabalho “Quem Sou Eu?” teve como tema o autoconhecimento, a diversidade e a convivência em sociedade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O conteúdo envolveu contação de histórias, debates, atividades artísticas e jogos cooperativos, promovendo reflexão sobre respeito, empatia e direitos humanos. Os resultados apontaram que os alunos ampliaram a compreensão sobre diversidade, reduziram atitudes preconceituosas e fortaleceram o diálogo, contribuindo para a formação ética, crítica e cidadã.

Observou-se que as atividades desenvolvidas priorizaram o diálogo, a escuta e a problematização de situações do cotidiano, favorecendo a participação ativa das crianças e o exercício do pensamento crítico. As discussões realizadas durante as apresentações indicaram que os acadêmicos reconheceram o papel do professor como mediador do processo educativo, responsável por criar um ambiente de confiança, respeito e abertura ao diálogo.

As oficinas desenvolvidas pelos acadêmicos evidenciaram que a autonomia das crianças se constrói de forma processual, a partir das interações estabelecidas no cotidiano das atividades propostas e das experiências significativas vivenciadas durante as práticas filosóficas. As propostas apresentadas nos banners



demonstraram que, ao serem inseridas em situações de diálogo, escuta e problematização, as crianças passaram a expressar suas ideias com maior segurança, a justificar seus pontos de vista e a respeitar a fala do outro, indicando avanços no exercício do pensamento reflexivo e da tomada de decisões.

Observou-se que as oficinas, ao utilizarem recursos como histórias, imagens, rodas de conversa, jogos simbólicos e situações do cotidiano, favoreceram um ambiente pedagógico no qual a criança assumiu papel ativo no processo de aprendizagem. Nessas experiências, o professor atuou como mediador, incentivando questionamentos e conduzindo o diálogo sem impor respostas prontas, o que contribuiu para a construção coletiva do conhecimento e para o fortalecimento da autonomia intelectual e moral.

No que se refere à inserção da filosofia no currículo, as práticas apresentadas pelos acadêmicos permitiram problematizar os limites de abordagens pedagógicas fragmentadas e excessivamente conteudistas. As oficinas revelaram que é possível integrar a filosofia às práticas escolares de forma transversal, articulando-a com diferentes áreas do conhecimento e com situações reais do cotidiano das crianças, sem a necessidade de uma estrutura curricular rígida ou disciplinarizada.

Os resultados indicam que, quando a filosofia é trabalhada por meio de oficinas, ela se configura como uma prática pedagógica que amplia as possibilidades formativas, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação e da sensibilidade ética desde os primeiros anos de escolarização. Dessa forma, as experiências relatadas nos banners reforçam a importância de práticas educativas que superem a fragmentação do currículo, valorizando propostas integradoras, dialógicas e centradas na criança, capazes de contribuir para uma formação mais significativa e humanizadora. As experiências desenvolvidas também reforçam a importância da formação inicial de professores comprometida com práticas reflexivas, capazes de integrar teoria e prática de forma crítica e significativa.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de elaboração e apresentação das oficinas de filosofia com os acadêmicos do 4º período do curso de Pedagogia evidenciou o potencial da filosofia como eixo formativo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As atividades possibilitaram aos futuros professores compreender que filosofar com crianças é criar espaços de escuta, diálogo, questionamento e construção coletiva de sentidos.

Conclui-se que a filosofia, quando trabalhada de forma intencional e adequada às especificidades da infância, contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da formação integral das crianças. Além disso, a proposta reafirma a importância de uma formação docente que valorize práticas pedagógicas reflexivas e comprometidas com uma educação humanizadora.

Destaca-se, por fim, a relevância de ampliar experiências dessa natureza na formação inicial de professores, bem como de aprofundar estudos que fortaleçam a inserção da filosofia no currículo escolar desde os primeiros anos de escolarização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

CORTE REAL, Luciane Magalhães; CANAN, Silvia Regina. **Filosofia na educação infantil e séries iniciais: pressupostos teóricos da construção da autonomia**, 2009.

HORN, Geraldo Balduino; ARAÚJO, Fabiana Muranaka do B. **Educação pela filosofia e a construção do currículo no ensino fundamental: perspectivas conflitantes**, 2012.



DRAMATURGIA DA LIDE: O RPG FIASCO COMO DISPOSITIVO DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA E PENSAMENTO COMPLEXO NO DIREITO CIVIL

Willian Amboni Scheffer¹

¹Docente da Faculdade Uniguaçu

ÁREA TEMÁTICA: Ensino e Metodologias Ativas

MODALIDADE: Relato de Experiência

INTRODUÇÃO

A disciplina de Direito Civil – Contratos tem como objetivo o estudo dos contratos, seus princípios, como da autonomia privada, da função social do contrato e das diversas espécies contratuais previstas no Código Civil. O desafio pedagógico reside em transpor a teoria de institutos como a evicção, os vícios redibitórios e a extinção contratual para cenários que exijam o raciocínio estratégico do acadêmico. Este relato descreve a utilização do sistema de RPG FIASCO para simular a formação e o rompimento de vínculos contratuais, alinhando-se à metodologia de discussão de casos práticos prevista no plano de ensino.

OBJETIVOS

O objetivo deste trabalho é descrever como a gamificação e a narrativa compartilhada podem servir como ferramentas de emancipação no ensino jurídico. Ao simular o caos e a estratégia das relações contratuais, buscamos fomentar não apenas a cooperação, mas uma compreensão profunda da teoria aplicada à realidade social. Paralelamente, o relato propõe uma análise crítica sobre o papel da IA (inteligência artificial) na educação: o objetivo não foi apenas ensinar o conteúdo de Contratos, mas garantir que o processo de aprendizagem ocorresse por meio do pensamento complexo e da troca humana, evitando que a facilidade tecnológica substituísse o esforço cognitivo essencial à formação do acadêmico de Direito.

METODOLOGIA



A metodologia utilizou o sistema FIASCO, que privilegia a narrativa compartilhada em detrimento de regras matemáticas. Foi elaborado um *playset* focado em "Fiascos Contratuais". A dinâmica rompe com o modelo de carteiras enfileiradas e silêncio absoluto, propondo uma sala de aula interativa. Os alunos sortearam Relacionamentos Jurídicos, Necessidades e Objetos de disputa, forçando os a assumir uma posição ativa de diálogo e participação relacional. Também cabe destacar que foi solicitado autorização do autor do livro Jason Morningstar para a utilização do mesmo para fins didáticos.

RELATO DE CASO

No início da docência para acadêmicos de Direito, foi possível perceber que a utilização de tecnologia é pesada em sala de aula, e em trabalhos que são meramente escritos (como são em sua grande maioria os de acadêmicos de Direito) a absorção do conteúdo acaba sendo mínima ou até nula a depender. Também ficou constatado que a proibição de tais meios vai contra a modernização da sociedade em si e da capacidade do profissional em responder as demandas que irão surgir tanto na sua vida acadêmica quanto na profissional.

Tal constatação, deu início a uma procura de metodologia que talvez fosse capaz de aumentar a absorção do conteúdo e minimizar o uso irresponsável de IA para melhorar o aprendizado.

Em primeiro momento foi notado que algumas coisas precisavam ter suas linhas bem definidas: o conteúdo teórico e maçante não tem muita saída, você se vê na condição de expositor, nem que seja o mínimo tempo possível, mas necessário.

No fundo Direito é uma matéria que carrega consigo uma rigidez, necessitando de algumas explicações mesmo que prévias. No presente caso foi necessário passar por todos os princípios, formação e formas de extinção dos contratos antes que tal atividade fosse possível, pois para concluírem a mesma com excelência, era necessário conhecimento prévio, o que não anula em que outra matéria seja ao inverso.

Constatado tal interferência no meio acadêmico, começa a busca por soluções, a priori a solução de todo docente acaba sendo: vou trazer um caso



concreto, grandes casos que se tem interesse, que passam no jornal e todos gostariam de poder analisar, a título de exemplo: Caso Von Richthofen e os Irmãos Cravinho, Lava Jato, Caso Isabella Nardoni, Incêndio da Boate Kiss entre outros, todos tendo seu ramo criminal tanto quanto cível, seja relativo à herança, indenizações, pensões etc. Ou até algum caso cômico como foi da trabalhadora que foi demitida por justa causa por flatulência e posteriormente ganhou na justiça direito a indenização. O fato é, todos esses casos gerariam grande interesse nos alunos.

O primeiro problema de todos os estes: todos esses casos possuem diversas matérias que não cabem na ementa de só uma matéria, só um caso criminal seria necessário analisar o Processo Penal e o Direito Penal ao mesmo tempo, ambas as matérias são extremamente complexas e levar-se-ia alguns meses para apontar todas as coisas em um processo somente, impossibilitando ser sanada toda a curiosidade acadêmica naquela matéria, já diferente disso, seria necessário o planejamento em conjunto não só de um docente, mas que pelo menos dois se unissem em prol de um caso somente.

O segundo problema: um caso só não seria o suficiente para citar toda a matéria constante na ementa, talvez fosse necessário diversos recortes para se explicar 'Isso não aconteceu nesse processo, mas existe no mundo jurídico' e aí o processo teria tomado um rumo completamente diferente e quem sabe o fluxo da matéria poderia ter sido outro, doutrinas diferentes seriam estudadas, tendências e nulidades arguidas em diferentes situações, o que geraria uma demanda constante de mais de um docente para explicações que poderiam levar a caminhos ainda sequer questionados no Direito.

O terceiro problema: mesmo se houvesse tamanha disposição, chegamos à análise da IA, quantos alunos iriam simplesmente enviariam os documentos para alguma IA e solicitar que ela emitisse pareceres e relatórios sobre o processo, solicitando até mesmo que fosse apresentando quais os conceitos jurídicos são aplicados no caso, basicamente substituindo o papel do docente e ficando à mercê de uma análise pouco crítica e sem a absorção necessária. Nesse ponto em especial, gostaria já de deixar claro que a utilização de IA se torna extremamente penosa



utilizando quando se aplica o RPG FIASCO, pois devido a aleatoriedade que os dados estão dispostos e as inúmeras informações que deverão ser incluídas para que alguma IA possa concatenar todas as ideias, sua aplicabilidade durante o jogo é exaustiva ao ponto de os próprios alunos buscarem mais análises críticas de si mesmos do que solicitar opinião de alguma IA, em síntese, a aleatoriedade sana o problema do uso irresponsável da IA.

Encerrando assim os questionamentos e problemas que pude concluir das demandas acadêmicas, foi buscado algo que fosse mais adequado a prática em sala de aula, limitando o jogo e estipulando-se regras que ‘coubessem’ dentro de uma ementa, foi aí que surgiu a famigerada ‘gamificação’.

Só que o termo, não representava o que eu entendia por ‘gamificação’, sempre fui um adepto de jogos, tanto virtuais quanto os de tabuleiro, e já pude jogar RPG’s de vários sistemas diferentes, com dados, sem, regras absurdamente complexas e alguns outros mais simples, e quando busquei livros que falavam sobre o ‘gamificação’ notei uma distância entre o que eu considerava um ‘game’ e a ‘gamificação’ que era trazido para a sala de aula, e por óbvio a gamificação pra mim pareceu simples, jogos de perguntas e respostas, pontuações, nada muito longe disso, e para quem vive o mundo dos jogos, isso não passa de um ‘Show do Milhão’, só que sem o milhão, que é o elemento instigador para qualquer efeito.

Nesse meio tempo, pude conhecer o livro FIASCO, apresentado por um amigo, que se mostrava simples, com uma diversidade de temas que poderiam ser utilizados, pois além do livro base, existem outros que trazem diferentes ambientes, como medievais, mágicos, futurísticos e tudo mais que você pode imaginar foi feito ao redor do livro base, sempre procurando adotar as regras de tal para um mundo onde o autor se interessa-se por isso, então, surgiu a dúvida: E se?

No semestre anterior a aplicação desta metologia fiz alguns rascunhos, fiquei tentando aplicar o Direito, foi difícil, joguei diversas vezes com esse amigo que me apresentou diversos cenários diferentes, todos com um único objetivo: entender a mecânica e analisar a sua aplicabilidade no Direito. A conclusão: era possível, eu só precisar de alguns exaustivos dias para fornecer o cenário aos alunos algo que eles pudessem compreender e já tivessem estudado.



Para aplicação de FIASCO, notei que somente era necessário a adaptação de duas partes para o a matéria, quais sejam: a Necessidade (que no jogo cria o vínculo entre os personagens) e o Objeto (seria o que é discutido entre os personagens, um contrato de compra e venda por exemplo) estarem dentro do mundo jurídico, isso seria o suficiente para os alunos criarem o vínculo com a matéria, tive que fazer algumas adaptações, mas tudo dentro da ementa, o resto da história os alunos conseguiriam desenvolver sozinhos e criar suas próprias, com reviravoltas e fatos que podem ir além do que a imaginação pode pensar.

A cooperação na narrativa é algo crucial para o desenrolar da história, aos poucos eles perceberam que buscar vantagem na sua narrativa nem sempre é benéfico, o que importa é o conjunto da obra e como tudo vai se desenrolar.

O que pude notar é que com a criação de suas próprias histórias, a ancoragem no conteúdo é muito, mas muito, mais forte, eles acabam desenvolvendo algum afeto por seus personagens dentro da história, ficando tristes, felizes, achando engraçado suas conquistas. E no final esse sentimento ajuda a fixar o conteúdo pela ancoragem.

A aplicação do *FIASCO* demonstrou que a contextualização desperta no aluno a vontade de buscar o conhecimento, pois ele encontra sentido no que está sendo proposto. Conforme Soares (2021), quando o conteúdo é apresentado sem conexões com a realidade, surgem questionamentos sobre a utilidade do que se aprende. No jogo, os alunos não estudam "Contratos em espécie" apenas porque consta na apostila, mas porque precisam resolver um problema de lide que emergiu de sua própria narrativa.

Nesse cenário, a aprendizagem colaborativa torna-se essencial. Segundo Soares (2021), o ensino fragmentado e robotizado não atende mais ao século XXI, que exige a cultura do compartilhamento e da proatividade. A dinâmica do RPG forçou os estudantes a pesquisarem, debaterem e ensinarem mutuamente para atingir o desfecho da partida. Essa troca de pontos de vista promove o pensamento complexo, permitindo uma visão holística que integra aspectos sociais, econômicos e jurídicos de forma interdisciplinar.

A análise dos trabalhos apresentados demonstrou que a gamificação permitiu aos alunos visualizar a aplicação prática de temas como a evicção e os



vícios redibitórios. Diferente de uma aula tradicional, os alunos foram forçados a enfrentar o "caos" das relações contratuais, desenvolvendo um pensamento crítico que ferramentas automatizadas dificilmente replicam. A narrativa compartilhada gerou lides complexas que exigiram o uso de institutos técnicos:

Caso de Propriedade Intelectual (Grupo de TI): Os alunos simularam um contrato de prestação de serviços onde a disputa pelo código-fonte de um software resultou em alegações de quebra de exclusividade e retenção indevida de pagamentos.

Caso de Conflito de Vizinhança e Locação: A narrativa envolveu a deterioração de um imóvel locado e a responsabilidade por benfeitorias, culminando em uma simulação de ação de despejo cumulada com cobrança.

Em todos os relatos, observou-se que o "Desfecho" do jogo (momento de crise máxima) serviu como base fática para que os alunos identificassem o momento exato da mora ou do inadimplemento absoluto.

Neste ponto, é imperativo analisar o papel da IA. Conforme Soares (2021), a IA processa informações em uma velocidade muito superior à humana, o que tem levado educadores a repensarem o papel da escola, visto que o acúmulo de conteúdo perdeu o sentido. Entretanto, essa facilidade de processamento apresenta um risco pedagógico significativo: a atrofia do pensamento crítico. Quando o aluno "joga um problema para a IA e aguarda a solução", ele abdica do esforço cognitivo necessário para a compreensão dos institutos jurídicos.

Embora a IA possa simular ambientes personalizados de aprendizagem (Soares, 2021), a experiência com o *FIASCO* revelou que a construção manual da narrativa jurídica impede essa terceirização do intelecto. Enquanto a máquina oferece soluções prontas com base em algoritmos, a gamificação exige que o aluno vivencie a "experiência de aprendizagem" antes, durante e após o conflito (Soares, 2021), garantindo que ele não seja apenas um receptor de dados processados, mas o arquiteto da solução jurídica.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transposição do sistema FIASCO para a ambiência do Direito Civil não representou apenas a inserção de um "jogo" em sala de aula, mas a criação de um laboratório vivo de relações jurídicas. A experiência permitiu que os acadêmicos abandonassem a passividade da exegese literal do Código Civil para assumirem o papel de "arquitetos" de negócios jurídicos e, simultaneamente, gestores de crises. Ao vivenciarem a "Dramaturgia da Lide", o conteúdo deixou de ser um dado abstrato para tornar-se uma necessidade prática: a regra sobre evicção ou o prazo para vício redibitório deixaram de ser itens de memorização para se tornarem ferramentas de sobrevivência dentro da narrativa compartilhada.

Um dos resultados mais significativos foi a observação da ancoragem emocional. O afeto desenvolvido pelos personagens e o engajamento com o desfecho das histórias criaram uma memória de longo prazo que o método tradicional raramente alcança. O "fiasco" narrativo, ironicamente, revelou-se um sucesso pedagógico, pois o erro e o conflito simulados prepararam o aluno para a imprevisibilidade do exercício profissional, onde os fatos nem sempre se moldam perfeitamente à teoria.

A aplicação desta metodologia mostrou-se um "antídoto" eficaz contra o uso irresponsável da Inteligência Artificial. Em um cenário onde a terceirização do pensamento é uma tentação constante, a aleatoriedade e a complexidade humana do RPG forçaram o acadêmico a retomar as rédeas do seu próprio raciocínio. A IA pode processar dados, mas ela não "sente" o conflito nem possui a malícia necessária para a construção de uma narrativa orgânica. Assim, o projeto confirmou que metodologias que privilegiam o storytelling e a cooperação são essenciais para formar não apenas técnicos, mas juristas capazes de pensamento complexo e visão holística.

Em última análise, a experiência reafirma que o ensino jurídico no século XXI deve ser, antes de tudo, uma experiência de alteridade e resolução criativa. Cumpre-se, assim, não apenas o plano de ensino da disciplina de Contratos, mas a missão



maior da educação: a de transformar o aluno em um sujeito ativo, crítico e profundamente humano frente aos desafios da modernidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SOARES, Cristine. **Metodologias ativas: uma nova experiência de aprendizagem**. São Paulo: Cortez Editora, 2021. E-book. p.capa. ISBN 9786555550641. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555550641/>. Acesso em: 28 jan. 2026.

MORNINGSTAR, Jason. **Fiasco: livro de regras**. Tradução de RetroPunk Publicações. [S.l.]: RetroPunk, [s.d.].



RESGATE HISTÓRICO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE DOCENTES NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ

Francielle de Camargo Ghellere¹; Maura Sandra da Silva¹; Vitória Adriana Porphirio Bif²; Taynara Fischer de Souza²

¹Docente do Curso de Pedagogia; ²Discente do Curso de Pedagogia. francielleghellere@gmail.com

ÁREA TEMÁTICA: Ensino e Metodologias Ativas
MODALIDADE: Pesquisa Científica

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo investigar e resgatar a trajetória histórica dos Cursos de Formação de Docentes em colégios localizados na região Oeste do Estado do Paraná, Núcleo de Ensino de Foz do Iguaçu, articulando aspectos históricos, pedagógicos, sociais, culturais e políticos que marcaram a constituição e desenvolvimento dessas instituições de ensino.

Busca-se identificar o processo de implantação e regulamentação dos cursos de formação de professores, compreender as motivações e necessidades que justificaram sua criação, bem como analisar as transformações curriculares e metodológicas ocorridas ao longo do tempo.

O Curso de Formação de Docentes, tradicionalmente denominado de Magistério, caracteriza-se como um curso de formação profissional de nível médio, ofertado na modalidade Curso Normal, tendo como finalidade a preparação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Diferentemente dos cursos técnicos, o Magistério não integra a Educação Profissional Técnica de nível médio, mas configura-se como uma formação profissional específica para o exercício da docência, com foco nos fundamentos pedagógicos, didáticos e no desenvolvimento de práticas educativas voltadas à infância (Brasil, 1996).

Do ponto de vista legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) assegura que a formação mínima exigida para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode



ocorrer em nível médio, na modalidade Normal. Embora, nas últimas décadas, as políticas educacionais tenham avançado no sentido de priorizar a formação docente em nível superior, especialmente por meio do curso de Pedagogia, o Magistério permanece válido em alguns sistemas de ensino, como ocorre no Estado do Paraná, mantendo relevância histórica e formativa no contexto da educação brasileira.

Ademais, o estudo propõe-se a registrar depoimentos e memórias de sujeitos que participaram da trajetória desses cursos, valorizando a dimensão vivencial e a experiência dos atores envolvidos, contribuindo para a preservação da memória educacional e para a compreensão do cenário educacional contemporâneo.

Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em levantamento bibliográfico, análise de documentos e legislações educacionais, documentos institucionais e registros históricos das escolas investigadas, além de referenciais teóricos que discutem a formação de professores, as políticas públicas educacionais e o papel das instituições formadoras no contexto da educação básica. A investigação inclui, ainda, a realização de entrevistas com sujeitos que participaram direta ou indiretamente da construção histórica dos cursos de formação de docentes, possibilitando a articulação entre dados documentais e narrativas pessoais.

Cabe destacar que o estudo se encontra em andamento, estando atualmente na fase de levantamento e análise dos dados documentais e das entrevistas, com vistas à produção de materiais acadêmicos e informativos, tais como artigos científicos, relatórios e exposições, que socializem os resultados da pesquisa e reforcem a valorização da história da formação docente.

FORMAÇÃO DE PROFESSORE NO BRASIL

No período colonial, por volta do ano de 1549, chegaram os primeiros jesuítas, missionários da Igreja Católica enviados por Portugal. Quando chegaram ao Brasil, os jesuítas estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, a escrever e a contar e cantar. Nóbrega, em sua primeira carta do Brasil.

Em 1759, durante as reformas pombalinas que foram promovidas pelo Marquês de Pombal, aconteceu a expulsão dos jesuítas, que marcou uma grande ruptura no sistema de educação brasileiro da época. Como os jesuítas eram os



responsáveis pela instrução e catequese no período colonial, sua saída deixou um vácuo educacional no país. A partir desse momento, o Estado português assumiu o controle do ensino, buscando reorganizar a educação por meio das aulas régias, ministradas por professores leigos contratados pela Coroa. No entanto, esse modelo de ensino mostrou-se pouco eficiente, já que demandava estrutura, recursos e continuidade, o que contribuiu para a estagnação da educação brasileira por várias décadas (Paiva, 2000).

Durante o período Imperial (1822–1889), o Brasil começou a dar mais atenção à educação pública, reconhecendo-a como um elemento essencial para o progresso da nação recém-independente. Foram criadas as primeiras leis de ensino, como a Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e povoados do país. Essa lei foi um grande marco, pois ditava regras para o funcionamento das escolas, o conteúdo das aulas e até o salário dos professores. Nesse período também surgiram as escolas normais, destinadas a formação de professores, o que representou um avanço significativo para a profissionalização do magistério (Paiva, 2000).

No entanto, esse sistema educacional ainda era elitista. O acesso à escola era restrito às classes mais privilegiadas. Além disso, o ensino era fortemente influenciado por modelos europeus, especialmente o francês, e priorizava uma educação voltada à cultura clássica, com em disciplinas como latim, filosofia e retórica. Essa abordagem atendia principalmente aos interesses da elite, sem considerar as necessidades sociais e econômica do país. A falta de um investimento público ao sistema educacional unificado também contribuía para a desigualdade educacional nas províncias.

Foi somente no final do Império começaram a surgir as discussões sobre a necessidade de uma educação mais acessível, debates que se fortaleceriam no início da República. Com o avanço das décadas, no século XX, surgiu o movimento da Escola Nova, que representou a renovação das concepções pedagógicas da época. Foi inspirado em ideias de pensadores como John Dewey e outros educadores progressistas.



A Escola Nova buscava romper com o ensino tradicional e autoritário, promovendo uma aprendizagem ativa. No Brasil, as ideias escola novistas ganharam força a partir da década de 1920, especialmente por meio de educadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, que promoviam adaptar os princípios do movimento às necessidades do país. Esses intelectuais defendiam uma escola pública, gratuita, laica e obrigatória.

A Escola Nova propôs, assim, mudanças na prática pedagógica, substituindo métodos rígidos por estratégias que valorizavam a participação do aluno. A Escola Nova representou uma reação ao ensino tradicional, ao defender práticas pedagógicas centradas no aluno, na atividade e na experiência, compreendendo a educação como instrumento de transformação social (Saviani, 2008).

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO OESTE DO PARANÁ

A formação de professores no estado do Paraná passou por diversas transformações sociais, políticas e pedagógicas ocorridas ao longo do tempo. Desde a criação das primeiras Escolas Normais até a consolidação dos atuais cursos de Formação de Docentes, observa-se que houve muitas reformulações das práticas e concepções que orientam o ensino e a aprendizagem. Essas mudanças expressam a busca por uma formação docente mais humanizada, crítica e comprometida com a realidade social, incorporando, em diferentes momentos históricos, influências de correntes pedagógicas, como o movimento da Escola Nova, que propôs uma educação centrada no aluno, na experiência e no desenvolvimento integral do indivíduo.

A formação de professores no Oeste do Paraná é recente, com cerca de três décadas, intensificando-se após a Constituição de 1988. Com isso gerou um aumento significativo na demanda por docentes, superior ao número de profissionais formados, o que levou a contratação de acadêmicos que ainda estavam em formação.

A expressão “não sou professor, mas estou professor”, tão utilizada por professores jovens para expressarem seu descontentamento frente às péssimas condições de trabalho nas escolas, mostra que para muitos o magistério era visto como estratégia de crescimento econômico e não como uma profissão para a qual se deve estar plenamente apto. Por outro lado, o governo federal na década de 1990, minimizou a importância dos



curso de formação de professores, atrelando-os aos Institutos de Educação Superior, órgãos alheios à pesquisa e formando professores para a Educação Infantil e séries iniciais em cursos aligeirados do Normal Superior (Berger, 2010, p. 151).

O cenário indicava que os professores que ingressavam no magistério precisavam demonstrar cada vez mais uma formação consistente e qualificada, uma vez que as exigências do mercado aumentaram. A ampliação do número de profissionais formados intensificou a concorrência por vagas, tornando o processo seletivo mais rigoroso. Além disso, o maior nível de escolaridade e de acesso a informação por parte das famílias, favorecendo uma postura mais crítica em relação ao trabalho docente, o que deixa evidente com maior facilidade as fragilidades na formação e na prática pedagógica. Exige-se do professor não apenas domínio de conteúdo, mas também atualização constante e compromisso com a qualidade do ensino (Berger, 2010).

Nesse contexto histórico da formação de professores no Estado do Paraná, podemos destacar as diversas políticas educacionais por quais o curso passou, e consequentemente essas políticas vieram atreladas as mudanças das matrizes curriculares. E implantações de programas educacionais. Um dos programas que apresentou um impacto significativo nos técnicos no Estado do Paraná e em especial no Curso Magistério em nível médio no período de 1997 à 2004) foi o PROEM (Programa de Expansão do Ensino Médio), que previa o fechamento dos cursos técnicos na modalidade integradas e a expansão da formação técnica na modalidade subsequente.

No que se refere as reformas políticas implantadas nesse período Sapelli (2003, p. 24) destaca que para o modelo neoliberal os sistemas educacionais dos anos de 1980 na América Latina não contribuíam de forma significativa para a concretização dos objetivos preconizados pela globalização. Para o modelo neoliberal, a educação era um fardo para o Estado, sendo necessária uma Reforma Educacional. Nessa perspectiva, a educação deveria ser tratada como uma questão técnica, e não política. Para isso, a reforma deveria levar a educação a ser publicizada, o que significa que o Estado estabeleceria mecanismos de controle, ao mesmo tempo em que promoveria a competição, o controle e a submissão da



educação às demandas do mercado. Mas esse processo não se deu sem resistência, foi possível perceber que no processo de implementação do PROEM, a participação das universidades, dos sindicatos, dos estudantes e professores, foi significativa para que algumas instituições pudessem resistir a implementação de um programa que não foi amplamente discutido com a comunidade escolar.

Para uma análise um pouco mais profunda do que vinha acontecendo do ponto de vista político em seus estudos Lima (2004, p.19), nos explicita que o processo de democratização na década de 1980, constata que as políticas implementadas na escola como participativas foram perdendo o seu caráter popular e tornando-se instrumentos de burocratização do estado. Sendo assim, foram poucas as instituições escolares que conseguiam manter seu caráter minimamente popular.

Na década de 1990 temos uma ruptura e o conceito até então de democratização política que passa a ser constituído da democratização mercadológica, baseada nos conceitos de cidadania controlada, participação instrumental e competitividade individual. Considerando as pesquisas de Lima (2004, p. 26) o mesmo destaca que a escola foi se organizando e se adaptando aos conceitos preconizados pelo novo modelo de exigência do mercado, que era de flexibilização, criatividade e racionalidade, como reflexo do modelo empresarial. As respostas a essa pressão do estado se deu de forma diferenciada em cada instituição escolar, conforme o grau de participação da comunidade. Passado vinte e cinco anos, podemos destacar que esse modelo de gestão no estado do Paraná se consolidou com políticas de privatização da educação pública, exemplificados nos processos de terceirização dos funcionários da escola, e do programa parceiro da escola, que visa a gestão escolar geridas por empresas privadas.

Dessa forma a formação de professores no Estado do Paraná passou por transformações que impactaram diretamente nos currículos, e nos últimos anos, com a reforma do ensino médio pela Lei 13.415/2017, tivemos novamente mudanças nos currículos, e todos os cursos técnicos do Estado do Paraná, passaram de quatro para três anos de formação, com uma carga horária prevista de disciplinas não presenciais, impactando na formação dos professores em nível médio do estado.



METODOLOGIA

A pesquisa será desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa, voltada à compreensão do processo histórico, pedagógico e social de criação do curso de Formação de Docentes no Oeste do Paraná. O estudo contemplará o levantamento bibliográfico sobre a história da formação docente, bem como a pesquisa documental em arquivos escolares, institucionais e em jornais antigos. Também serão realizadas entrevistas com ex-alunos, professores e gestores, com o objetivo de registrar experiências e percepções relacionadas aos cursos de formação docente.

As informações coletadas serão sistematizadas e analisadas por meio da análise de conteúdo, possibilitando uma análise comparativa das transformações ocorridas ao longo do tempo e a identificação dos significados da trajetória do curso e de seu impacto na formação docente local. Essa metodologia favorecerá uma compreensão integrada entre as diferentes fontes documentais e orais analisadas.

Como etapa final, será elaborada a produção de um produto acadêmico e educativo, como um livro digital, um documentário ou uma exposição interativa, com vistas à socialização e valorização da memória da formação docente na região.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente artigo apresenta os resultados iniciais de uma investigação voltada ao levantamento e à análise da trajetória histórica dos Cursos de Formação de Docentes em colégios situados na região Oeste do estado do Paraná. Trata-se de um estudo de caráter introdutório, que busca mapear elementos históricos, pedagógicos, sociais, culturais e políticos relacionados à constituição e ao desenvolvimento desses cursos, considerando o contexto em que foram implantados e regulamentados nas instituições educacionais.

Nesta etapa inicial, a pesquisa dedica-se a compreender as demandas e motivações que impulsionaram a criação dos Cursos de Formação de Docentes, bem como a identificar mudanças ocorridas em suas propostas curriculares e práticas



pedagógicas ao longo do tempo. Paralelamente, procura-se valorizar as memórias e experiências dos sujeitos que integraram essa trajetória, por meio do registro de relatos de ex-alunos, professores e gestores, reconhecendo a importância da dimensão vivencial na preservação da memória educacional.

Do ponto de vista metodológico, o estudo ancora-se em procedimentos de natureza qualitativa, envolvendo levantamento bibliográfico, análise de legislações educacionais e de documentos institucionais, além do exame de registros históricos das escolas investigadas. Os referenciais teóricos mobilizados discutem a formação de professores, as políticas públicas educacionais e o papel das instituições formadoras no âmbito da educação básica, constituindo subsídios para análises futuras mais aprofundadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de Formação de Docentes, além de suprir a demanda por profissionais habilitados, consolidou-se como um espaço de luta e valorização da profissão docente. Contudo, permanece o desafio de garantir condições estruturais, curriculares e de valorização profissional para a continuidade e fortalecimento da proposta do Curso de Formação de Docentes.

As ações que serão desenvolvidas e previstas neste artigo evidenciarão a relevância das escolas e colégios com tradição na formação de docentes. Essas articulações ampliarão as possibilidades de investigação e contribuirão significativamente para a construção de uma compreensão mais ampla e contextualizada da história da formação docente.

A avaliação do projeto será realizada por meio de relatórios periódicos, da participação da comunidade acadêmica e externa nas atividades propostas e da análise do impacto do material produzido nos contextos acadêmico e escolar, o que permitirá acompanhar de forma sistemática o desenvolvimento das ações e os resultados alcançados. Destacar-se-á, ainda, a importância da socialização dos resultados no evento de Pesquisa e Extensão da Faculdade Uniguaçu, como



estratégia de divulgação científica e de fortalecimento do diálogo entre ensino, pesquisa e extensão.

O cronograma estabelecido, organizado em etapas que contemplarão o levantamento bibliográfico e documental, a realização de entrevistas, a sistematização dos dados e a produção e divulgação dos materiais, assegurará uma execução planejada e coerente com os objetivos propostos, respeitando os tempos necessários para a pesquisa e para a análise crítica das informações coletadas.

Dessa forma, o projeto se inserirá na perspectiva de valorização da memória educacional, promovendo reflexões sobre a formação docente e suas relações com o presente e o futuro da educação. Acredita-se que a iniciativa contribuirá para o fortalecimento dos vínculos entre a comunidade acadêmica e as instituições de ensino, além de fomentar novas pesquisas e debates acerca do Curso de Formação de Docentes, em consonância com a história da educação brasileira e com os desafios contemporâneos da formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGER, Carlos Norberto. Formação de professores na região oeste do Paraná: desafios históricos. **História na Fronteira: Educação e História Contemporânea**, Foz do Iguaçu, v. 3, n. 3, jul./dez. 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, fev. 2017.

LIMA, Antonio Bosco de. **Políticas educacionais e o processo de “democratização” da - gestão educacional**. (p.17-38) In: LIMA, Antonio Bosco (Org.). Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada. São Paulo: Xamã, 2004.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: Lopes, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2000. 2ª edição.



SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Políticas educacionais do Governo Lerner no Paraná (1995-2002)**. Cascavel: Gráfica Igol, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.



PRÁTICA PEDAGÓGICA DA CULTURA MAKER NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO “MUSEU DO FUTURO”

Francielle de Camargo Ghellere¹

¹Professora na Faculdade Uniguaçu. E-mail: francielleghellere@gmail.com

ÁREA TEMÁTICA: Ensino e Metodologias Ativas

MODALIDADE: Relato de Experiência

INTRODUÇÃO

Conforme demonstra Camargo e Daros (2018), o modelo tradicional de ensino, pautado na transmissão unidirecional de conteúdos e na centralidade da figura do professor, já não atende às expectativas formativas, visto que muitos estudantes relatam cansaço diante de longos períodos passivos, em que seu papel se restringe a ouvir, além de frustração com horários inflexíveis, metodologias pouco dinâmicas e conteúdos que parecem distantes de suas realidades pessoais, profissionais e culturais.

Diante desse contexto, pergunta-se: como modificar os modos de aprender e ensinar das instituições para gerar resultados mais positivos? Como garantir que os alunos se apropriem do conhecimento historicamente acumulado e os relacionem com o cotidiano? Como gerar maior engajamento, motivação e responsabilidade nos alunos? Quais estratégias pedagógicas podem auxiliar o professor e tornar as aulas mais significativas? (Camargo; Daros, 2018, p. 28).

À luz dessa perspectiva e em consonância com Camargo e Daros (2018), o presente artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiência desenvolvido com estudantes do curso de Formação de Docentes, de uma escola pública do município de Medianeira-PR. A atividade, realizada no mês de novembro de 2025 e intitulada “Museu do Futuro”, teve como propósito promover uma prática interdisciplinar que estimulasse o protagonismo, a criatividade e o pensamento crítico, por meio da construção de protótipos futuristas com o uso de materiais recicláveis e sucata eletrônica.

A proposta surgiu a partir da metodologia da Cultura Maker, derivada do movimento “Faça Você Mesmo”, que se consolidou como uma abordagem



educacional contemporânea, valorizando a experimentação, a criatividade e o protagonismo discente.

Dessa forma, este artigo apresenta uma experiência que buscou articular teoria e prática, integrando princípios pedagógicos da Cultura Maker, com o objetivo de fortalecer o protagonismo estudantil, incentivar a autonomia e favorecer processos colaborativos de aprendizagem entre os estudantes. Tal abordagem fundamenta-se na valorização da aprendizagem pela experimentação, pela prática e pela construção ativa do conhecimento, características centrais da Cultura Maker.

O conceito em torno do Movimento ou mesmo da Cultura Maker, que também se encontra na mesma atmosfera do Movimento DIY - Do It Yourself (Faça Você Mesmo, em tradução livre) ou hands on (mão na massa, em tradução livre), surgiu por volta dos anos 2000, quando foi publicada a primeira revista especializada em Cultura Maker, chamada Make Magazine (Duque *et al.*, 2023, p. 13).

O Movimento Maker integra práticas manuais, tecnologias digitais e inovação, estimulando o estudante a assumir papel ativo na criação de soluções de problemas reais existentes na sociedade. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento de habilidades práticas e para a aplicação do conhecimento adquirido em sala de aula. Além disso, favorece a organização, o planejamento e a utilização de diferentes recursos.

A perspectiva Maker dialoga fortemente com concepções construtivistas, especialmente aquelas defendidas por Piaget (1976), ao afirmar que o conhecimento se constrói por meio da ação e da interação do sujeito com o meio. Segundo Piaget (1976), o conhecimento é construído a partir da ação do sujeito sobre o meio, por meio de processos de interação e adaptação que possibilitam a reorganização contínua das estruturas cognitivas do aprendiz.

No contexto escolar brasileiro, práticas voltadas à aprendizagem criativa e à Cultura Maker encontram respaldo na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2018), que incentiva o desenvolvimento de competências como criatividade, resolução de problemas, autonomia, colaboração, comunicação e uso crítico e significativo das tecnologias digitais.

Nesse sentido, o relato de experiência apresentado neste artigo, desenvolvido com estudantes do curso de Formação de Docentes por meio da



atividade “Museu do Futuro”, materializa os pressupostos apresentados na BNCC, ao integrar teoria e prática, estimular o pensamento crítico e fomentar o protagonismo estudantil, evidenciando o potencial da Cultura Maker como estratégia formativa no contexto escolar.

METODOLOGIA

Na prática realizada, os estudantes criaram soluções para o futuro considerando aspectos sustentáveis, sociais, educacionais e tecnológicos, visando melhorias na qualidade de vida da comunidade. A atividade buscou integrar criatividade, reflexão e aplicação prática de conhecimentos estudados ao longo do período escolar.

Inicialmente, foi realizada uma roda de conversa com os estudantes com o objetivo de mobilizar os conhecimentos prévios. Esse momento permitiu discutir temas como tecnologia, sustentabilidade, inovação e possíveis cenários futuros, favorecendo a construção coletiva de ideias.

Em seguida, os estudantes foram organizados em grupos e iniciaram o planejamento das “invenções”. Para isso, elaboraram esboços, desenhos, listagem de materiais e definição das funcionalidades dos protótipos que pretendiam construir, priorizando o uso de materiais recicláveis e sucata eletrônica. Essa etapa favoreceu o desenvolvimento de habilidades de organização, cooperação e tomada de decisões.

Por fim, a última etapa do trabalho foi realizar uma apresentação para duas turmas do 1º e 2º anos do curso de Formação de Docentes em um ambiente denominado “Museu do Futuro”. O local funcionou como uma mostra expositiva, na qual os estudantes apresentaram seus trabalhos, explicaram suas funcionalidades e discutiram os impactos positivos que poderiam gerar para a sociedade.

No momento das apresentações, cada grupo expôs seu protótipo, explicou o processo de criação e discutiu os desafios enfrentados e as aprendizagens construídas. A socialização das produções reforçou a perspectiva construtivista, segundo a qual o conhecimento se consolida por meio do diálogo, da troca de experiências e da construção coletiva.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da prática revelaram engajamento, criatividade e autonomia por parte dos estudantes. A construção dos protótipos permitiu que os alunos vivenciassem processos reais de investigação, experimentação e resolução de problemas, características centrais da Cultura Maker (Duque *et al.*, 2023).

Entre os trabalhos produzidos, destacaram-se: Óculos Dóri, protótipo destinado a auxiliar idosos na organização da rotina; Simulador de Realidade Virtual e Aumentada, elaborado com materiais simples para explorar conceitos de percepção e movimento; Maquete de Energia Renovável, que simulava iluminação ativada por interação com elementos naturais; Slides do Futuro, produzidos com o uso de Inteligência Artificial; Carro Voador, idealizado como inovação para a mobilidade urbana; Rua do Amanhã, com foco em sustentabilidade e arquitetura adaptativa; Profissões do Futuro, que analisou transformações nas áreas profissionais; Nave Espacial, projetada para viagens e sobrevivência em Marte; Cidade em Marte, estruturada com base nos quatro elementos; Cidade Aurora 2200, maquete futurista de organização urbana; Comidas do Futuro – MAGISETRIO, que apresentou um cardápio temático inspirado na Astronomia, entre outros.

O Óculos Dóri foi desenvolvido com a finalidade de auxiliar idosos na organização de suas tarefas cotidianas, propondo uma solução acessível que integra tecnologia simples e cuidado social. A proposta evidenciou sensibilidade às demandas do envelhecimento e atenção às necessidades da terceira idade. As figuras 1 e 2 mostram a interação dos estudantes com o “Óculos Dóri”.

O Simulador de Realidade Virtual e Aumentada explorou materiais de baixo custo para demonstrar como a percepção visual e o movimento podem ser trabalhados pedagogicamente. O protótipo permitiu compreender princípios básicos da imersão tecnológica e das possibilidades educativas desses recursos.

A Maquete de Energia Renovável apresentou uma proposta sustentável, representando um sistema de iluminação acionado pela interação com elementos naturais. O trabalho conectou conceitos ambientais, tecnologia limpa e consciência sobre consumo energético.



FIGURA 1 e 2. Óculos Dóri



Fonte da Figura: Uniguauçú Autora (2025).

Os Slides do Futuro, criados com Inteligência Artificial, demonstraram como ferramentas emergentes podem ser usadas na produção de conteúdos dinâmicos. O grupo evidenciou domínio dos recursos digitais e reflexão sobre o papel da IA na educação e no futuro do trabalho.

O Carro Voador foi pensado como um veículo movido a energia solar, com recarga por indução e capacidade para cinco pessoas. O protótipo refletiu discussões sobre mobilidade urbana sustentável e soluções modernas para congestionamentos e poluição.

A Rua do Amanhã propôs uma visão de cidade adaptativa, com edifícios inovadores, redução de emissões, arborização ampliada e tecnologias climáticas. O trabalho destacou o papel da arquitetura e do planejamento urbano na construção de ambientes mais sustentáveis.

O projeto Profissões do Futuro investigou possíveis transformações em áreas como engenharia, agronomia, saúde e mercado automotivo. Os estudantes refletiram sobre as competências necessárias às carreiras emergentes e os impactos da tecnologia na formação profissional.

A Nave Espacial foi concebida para transportar pessoas a Marte, acompanhada de uma estação espacial para estadias seguras. O grupo abordou temas como sustentabilidade, cultivo de alimentos, uso de recursos renováveis,



proteção contra radiação e criação de cidades subterrâneas, descrevendo detalhadamente como seria a vida humana naquele planeta.

FIGURA 3. Profissões do Futuro



Fonte da Figura: Autora (2025).

FIGURA 4. Nave Espacial foi concebida para transportar pessoas a Marte



Fonte da Figura: Autora (2025).

A Cidade em Marte, estruturada a partir dos quatro elementos — terra, fogo, ar e água —, apresentou soluções como gerador de chuva, estação de calor, estufa e gerador de vento. A escolha por uma cidade acima do solo considerou as características extremas do ambiente marciano.

A maquete Cidade Aurora 2200 representou uma visão futurista de organização urbana, com um grande anel central que conectava todas as áreas, casas voadoras sustentadas por energia magnética, estradas inteligentes e prédios sustentáveis. O projeto destacou o equilíbrio entre tecnologia avançada, preservação ambiental e qualidade de vida.



FIGURA 5. Base habitacional em Marte



Fonte da Figura: Autora (2025).

Por fim, o projeto Comidas do Futuro – MAGISETRIO apresentou receitas criativas inspiradas em elementos cósmicos, como Galáxia de Frutas, Meteoritos Doces e Tacos de Saturno. A proposta lúdica simulava um serviço de delivery futurista, demonstrando imaginação e articulação entre astronomia e cotidiano.

Esses resultados evidenciam a articulação entre ciência, tecnologia e criatividade, ampliando a compreensão de conteúdos e estimulando competências previstas na BNCC.

A dinâmica de construção coletiva reforçou a importância da colaboração, da investigação e da transdisciplinaridade. Conforme explica Camargo e Daros (2018, p. 37), a transdisciplinaridade busca “compreender o novo”, articulando conhecimentos para resolver problemas reais — um caminho ainda em construção na educação, mas essencial para formar sujeitos competentes.

FIGURA 6. Comidas do Futuro



Fonte da Figura: Autora (2025).



As produções também corroboram a visão de Paiva e Freire (1996), ao evidenciarem a aprendizagem como prática social e dialógica. Portanto, a apresentação dos protótipos no “Museu do Futuro” permitiu que os estudantes se tornassem mediadores de seu conhecimento, assumindo um papel ativo.

Além disso, a socialização das produções reforçou a autoestima dos participantes, ampliou a responsabilidade comunicativa e aproximou a prática escolar das demandas contemporâneas de inovação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática “Museu do Futuro” demonstrou que a Cultura Maker, quando integrada às metodologias ativas, pode transformar a sala de aula em um espaço de criação, investigação e protagonismo estudantil. A atividade permitiu o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, cognitivas e criativas, favorecendo uma aprendizagem significativa ancorada no fazer, no experimentar e no compartilhar. Os resultados alcançados fortalecem a perspectiva de que “ambientes maker”, reproduzidos no “Museu do Futuro”, contribuem na aprendizagem.

Essa experiência confirma tal premissa, evidenciando que, mesmo com materiais simples e recursos acessíveis, é possível desenvolver práticas significativas para a educação básica, especialmente na formação de futuros docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuine. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

DUQUE, Rita de Cássia Soares; *et al.* **A Cultura Maker: e suas implicações no contexto educacional**. 1.ed. / Vitória: Editora Educação Transversal, 2023, 158 p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/740454/2/Livro%209%20Cultura%20Maker.pdf>. Acesso em: 16 de dez. de 2025.



MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**. São Paulo: Papirus, 2015.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.



Grupo de Estudo e Pesquisa em Metodologias Ativas para o Processo de Ensino e Aprendizagem (GEMAPA) da Faculdade Uniguaçu

Francielle de Camargo Ghellere¹; Karine Albano¹

¹Afiliação institucional do primeiro autor; ²Afiliação institucional do segundo autor; ³Afiliação institucional do terceiro autor, etc., em nota de rodapé *e-mail* do autor principal.

ÁREA TEMÁTICA: Ensino e Metodologias Ativas
MODALIDADE: Grupo de Estudo e Pesquisa

INTRODUÇÃO

O do Grupo de Estudo e Pesquisa em Metodologias Ativas para o Processo de Ensino e Aprendizagem (GEMAPA) é um dos projetos do Programa de Apoio Docente – modalidade projeto integrador da Faculdade Uniguaçu. Suas atividades tiveram início no mês de julho de 2022 e reúne alunos de graduação, professores e pesquisadores com interesse na temática estudada.

O objetivo do Grupo é construir propostas de ensino que estimulem a aprendizagem e a autonomia dos estudantes, mediadas pelo método ativo, através de metodologias inovadoras como modo de ressignificar e ampliar a aprendizagem significativa. O intuito é compreender os fundamentos teórico-metodológicos, identificar características gerais da abordagem de ensino ativo, bem como, produzir situações de ensino e aprendizagem, considerando os requisitos pedagógicos relacionados ao planejamento, critérios de qualidade didática e avaliação.

A problemática que delineia as reuniões do Grupo é: como ocorre a aprendizagem significativa? O interesse é refletir sobre metodologias de ensino que desenvolva no educando a capacidade de absorção de conteúdos de maneira autônoma e participativa, especialmente no que tange a participação ativa na construção do conhecimento científico.

O pesquisador Marco Antonio Moreira (1982), apoiado na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, argumenta que o fator que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Moreira (1982) demonstra que quando uma nova informação é processada de modo significativo,



ou seja, não por meio da simples memorização, mas de maneira significativa, os novos conteúdos ancoram-se e interagem com aspectos relevantes da estrutura cognitiva do aprendiz.

Para Moreira (2006), no contexto da aprendizagem, “aquilo que o aprendiz já sabe” está ligado à estrutura cognitiva, a organização das ideias que um indivíduo possui sobre determinado conteúdo. Assim, “[...] para que a estrutura cognitiva preexistente influencie e facilite a aprendizagem subsequente é preciso que seu conteúdo tenha sido aprendido de forma significativa, isto é, de maneira não arbitrária e não literal” (Moreira, 2006, p. 14-15).

Partir da teoria de David Ausubel sobre a aprendizagem significativa nos infere dizer que esse conceito é uma contraposição a aprendizagem mecânica, visto que na aprendizagem mecânica as “[...] novas informações são aprendidas praticamente sem interagirem com conceitos relevantes existente na estrutura cognitiva” (Moreira, 2006, p. 14-15). Para Moreira (2006), na aprendizagem mecânica, a informação é armazenada pelo indivíduo de forma arbitrária e literal, ou seja, ela não interage com a estrutura cognitiva do aprendiz.

Dialogar sobre metodologias ativas de aprendizagem nos leva também a considerar as constantes transformações no contexto político, cultural, tecnológico e socioeconômico vivenciados na sociedade brasileira, tais transformações têm exercido grande impacto na forma de ensinar e aprender.

Sendo assim, observa-se que no final do século XIX surgiu no Brasil o movimento das pedagogias ativas, como contraposição à pedagogia tradicional. Esse movimento pautou-se na Escola Nova. Segundo Libâneo:

A Didática da Escola Nova ou Didática Ativa é entendida como “direção da aprendizagem”, considerando o aluno como sujeito da aprendizagem. O que o professor tem a fazer é colocar o aluno em condições propícias para que, partindo de suas necessidades e estimulando seus interesses, possa buscar por si conhecimentos e experiências. A ideia é a de que o aluno aprende melhor o que faz por si próprio (Libâneo, 1994, p. 65).

A Didática Ativa tem produzido forte discurso em relação à forma de ensinar em sala de aula. Diferente das didáticas tradicionais, a concepção ativa se mostra



como uma nova prática pedagógica, superando a visão do professor como técnico que transmite conteúdos e o aluno como sujeito passivo de uma política educativa.

De fato, há diferentes possibilidades de operacionalização das metodologias ativas -, na integração da teoria com a prática, na articulação entre o mundo da aprendizagem e o mundo do trabalho e na formação continuada dos professores. Dessa forma, entende-se que os elementos que devem guiar a aprendizagem são as situações-problema, especialmente, as vivenciadas no dia a dia e na prática profissional. Sendo assim, “o processo de aprendizagem se dá a partir da problematização da realidade, ao relacionar a teoria à prática e ao objetivar articulação do contexto social, com isso, visando à aproximação com a vida real e à observação, que, por conseguinte, permitem a comparação e a reflexão” (Luchesi; Oliveira; Santos, 2022, p. 15).

O confronto com situações reais ou simuladas, visa garantir o desenvolvimento da aprendizagem significativa, uma vez que dá sentido às capacidades e habilidades requeridas ao sujeito em seu processo de aprendizagem.

Para Paulo Freire (1996, p. 51) é necessário “estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pode e pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas”. Freire (1996) argumenta sobre a dialogicidade que deve haver nos momentos explicativos envolvendo o estudante e o docente.

O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassiva, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (Freire, 1996, p. 51).

Corroboramos com Freire (1996) que para haver a produção e a construção do conhecimento deve haver o diálogo, a curiosidade indagadora e não apassivada. Dessa forma, “[...] a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar” (Freire, 1996, p. 52).



Dessa forma, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Metodologias Ativas da Faculdade Uniguaçu busca a construção de meios para diversificar práticas metodológicas, bem como, atualizar as suas formas de comunicação no contexto educativo e, também, adaptar-se, modificando sua forma de operacionalizar o processo pedagógico e, especialmente, contribuir com a discussão do tema no cenário da educação.

METODOLOGIA

Metodologias ativas de ensino são abordagens que colocam o aluno como protagonista de sua aprendizagem, com pensar e agir autênticos, por vezes, emersos da reflexão e do diálogo com os outros e com o mundo. Esse entendimento se baseia nos processos de aprendizagem e nos meios que visam desenvolver capacidades e habilidades intelectuais nos estudantes.

Nas metodologias ativas, o professor atua como facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Suas funções são as de provocar, construir, compreender e refletir, junto com o aluno, para orientar, direcionar e transformar a sua realidade. O aluno, em contrapartida, é o centro do processo, deve ter uma postura ativa, trabalhar com a autoaprendizagem, curiosidade, pesquisa e tomada de decisões, bem como, autonomia e reflexão para que desenvolva uma atitude crítica e construtiva que o prepare à prática profissional (Luchesi; Oliveira; Santos, 2022, p. 15).

As metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino e aprendizagem, com o objetivo de motivar o discente na construção de seu aprendizado, pois diante do problema, ele examina, reflete, busca soluções e respostas, bem como relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. A metodologia de ensino problematizadora e ativa pode levar o estudante ao contato com novas informações e à produção do conhecimento.

Neste específico, o GEMAPA considera os quatro pilares da Educação: aprender a conhecer, aprender a ser; aprender a fazer e aprender a conviver. Estas estão diretamente relacionadas às técnicas de ensino, bem como, às práticas pedagógicas, aos métodos e aos recursos.



Em síntese, o GEMAPA tem como intuito desenvolver as seguintes atividades:

- a) Auxiliar no registro e desenvolvimento de pesquisas sobre as temáticas estudadas e aplicadas, bem como, construir um Guia de Boas Práticas com relatos de experiências e realizar publicações na área;
- b) Disseminar práticas de metodologias ativas na/da Faculdade Uniguaçu;
- c) Fortalecer práticas docentes, para a construção de redes de boas práticas;
- d) Proporcionar melhores condições de ensino e aprendizagem aos alunos a partir do domínio e compreensão das Metodologias Ativas pelos professores;
- e) Realizar um Simpósio, aberto ao público, sobre a temática estudada pelos integrantes do Grupo.

Na primeira etapa do projeto, o Grupo de Estudo e Pesquisa refletiu sobre o conceito de aprendizagem significativa, a partir da teoria de David Ausubel, com o objetivo de compreender suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem. Após a compreensão da teoria cognitivista, ou seja, do entendimento da estrutura na qual as informações se organizam, interagem e se processam a partir da estrutura mental de percepção, memória, raciocínio, entre outras esferas do comportamento e da aprendizagem humana no desenvolvimento das capacidades intelectuais e emocionais¹, discutimos a concepção na qual as metodologias ativas se desenvolvem no processo de ensino e aprendizagem.

Na segunda etapa, os participantes do Grupo escolheram uma proposta de ensino para desenvolver com um grupo de estudantes. A metodologia escolhida contemplou, por exemplo: Sala de Aula Invertida; Rotação por Estações de Aprendizagem; Aprendizagem por Pares; Ensino Sob Medida; Aprendizagem Baseada em Equipes; Método POE; Aprendizagem Baseada em Problemas; Aprendizagem Baseada em Projetos; Gamificação; Estudo de Casos; Aprendizagem Baseada em Jogos; Storytelling; Design Thinking; Escape Room; Pesquisa; A Escrita Através do Currículo; Aprendizagem Baseada em Projetos; Atividades de Caráter Investigativo e Experimental, entre outras.

A segunda etapa do projeto se desenvolveu em dois momentos. No primeiro momento, o integrante do grupo escolheu a metodologia ativa e explicou ao Grupo de Estudo e Pesquisa (de forma oral e escrita), como a metodologia ativa pode ser aplicada em um contexto de aprendizagem. No segundo momento, os integrantes do



Grupo aplicaram a metodologia com estudantes e, após a aplicação, irão socializar seus resultados como o Grupo de Estudo, demonstrando como se deu a prática.

A terceira etapa consistiu no desenvolvimento de um Simpósio pelo Grupo de Estudo e Pesquisa, no qual foram apresentadas as metodologias aplicadas e os resultados obtidos. O Simpósio ocorreu de forma presencial, na Faculdade Uniguaçu, durante um evento denominado “Encontro de Licenciaturas”.

Na quarta etapa, a intenção foi publicar um livro sobre aplicações de metodologias ativas, demonstrando os resultados da primeira, segunda e terceira etapas relatadas. Contudo, o intuito foi, ao longo do desenvolvimento do projeto, contribuir com a divulgação científica. Também foi criado um capítulo da Revista Uniguaçu.

Para conseguir a certificação, os participantes devem cumprir todas as etapas do projeto, que terá duração de 1 ano. A carga horária será de 50 horas. A certificação de horas é realizada pela Faculdade Uniguaçu, localizada na Rua Valentin Celeste Palavro, 655-743 - São Miguel do Iguaçu. Contato: (45) 3565 3181.

Em síntese foi desenvolvida as seguintes atividades: a) Escrita do projeto; b) Divulgação em redes sociais e em instituições de ensino para a composição do Grupo; c) Reuniões para consensos sobre as questões e a metodologia a ser utilizada; d) Reuniões com os membros do Grupo para encaminhamento dos textos e dos trabalhos a serem desenvolvidos; e) Leitura e discussões do primeiro texto. A imagem 1 (um), 2 (dois) e 3 (três) mostram os encontros realizados de forma on-line.

Outras ações importantes que foram desenvolvidas no Grupo: a) descrições das atividades e histórico das reuniões; b) debate sobre a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel em torno da problemática: como o ser humano aprende? Como criar as melhores condições para o aprendizado? C) Aprendizagem psicomotora, afetiva e cognitiva; d) Conhecimentos prévios e conhecimentos novos; e) Interação não-litera l e não-arbitrária; e) Subsúncores; f) Aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica; g) tipos de metodologias ativas, entre outros temas discutidos e refletidos no/pelo Grupo (Moreira, 1995).



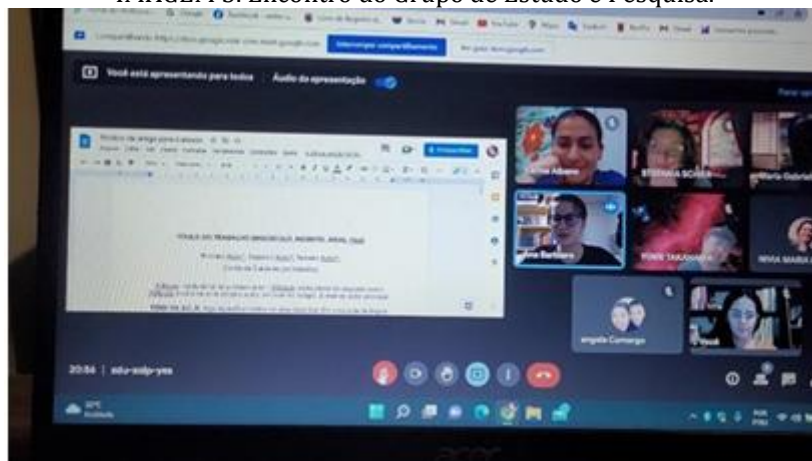
IMAGEM 1. Encontro do Grupo de Estudo e Pesquisa.



IMAGEM 2. Encontro do Grupo de Estudo e Pesquisa.



IMAGEM 3. Encontro do Grupo de Estudo e Pesquisa.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os próximos anos, o GEMAPA pretende dar continuidade às suas atividades, ampliando e fortalecendo suas ações de estudo, pesquisa e extensão. O grupo buscará aprofundar as discussões sobre as diversas metodologias ativas e sua aplicabilidade em diferentes contextos educacionais, abrangendo desde a educação básica até o ensino superior.

Nesse sentido, o GEMAPA pretende expandir sua atuação por meio do envolvimento de novos pesquisadores, professores e estudantes, bem como pelo estabelecimento de parcerias com instituições educacionais da região e de outros territórios. O intuito é compilar, sistematizar e socializar experiências pedagógicas de docentes comprometidos com práticas que valorizem a participação ativa dos estudantes, estimulem a curiosidade, proponham desafios e promovam aprendizagens significativas.

Além disso, o grupo almeja ampliar a divulgação científica de seus estudos, por meio de publicações, eventos acadêmicos e ações formativas, contribuindo para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem e para a inovação pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério. Série Formação do professor).

LUCHESE, Bruna Moretti; OLIVEIRA, Ellys Marina de; SANTOS Mariana Alvina dos (org.). **Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022.

Moreira, M. A; MASINI, E. F. S. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

Moreira, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

_____. **Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos**. São Paulo: Editora Moraes, 1995.



METODOLOGIA ATIVA APLICADA À TECNOLOGIA DE PRODUÇÃO DE ALIMENTOS NA FORMAÇÃO DO ENGENHEIRO AGRÔNOMO

Pablo Wenderson Ribeiro Coutinho¹

¹Docente da Faculdade Uniguaçu. pablowenderson@hotmail.com

ÁREA TEMÁTICA: Ensino e Metodologias Ativas

MODALIDADE: Relato de Experiência

INTRODUÇÃO

O ensino superior nas Ciências Agrárias, demanda estratégias pedagógicas que ultrapassem a abordagem exclusivamente teórica, considerando a complexidade dos sistemas produtivos e a diversidade de processos tecnológicos envolvidos na cadeia agroalimentar. A disciplina de Tecnologia de Produção de Alimentos-TPA possui papel central nesse contexto, pois aborda conhecimentos relacionados ao beneficiamento, conservação, qualidade e segurança dos alimentos de origem vegetal e animal, fundamentais para a atuação profissional do engenheiro agrônomo (Fellows, 2018).

Entretanto, a abordagem desses conteúdos impõe desafios didáticos, uma vez que muitos processos tecnológicos exigem vivência prática para sua plena compreensão. Segundo Libâneo (2017), metodologias centradas apenas na transmissão de conteúdos tendem a limitar o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, como análise crítica, tomada de decisão e resolução de problemas. No ensino de tecnologia de alimentos, essa limitação pode comprometer a formação prática do estudante, afastando-o da realidade profissional do setor agroindustrial.

Nesse sentido, as metodologias ativas têm sido amplamente discutidas como estratégias eficazes para promover o protagonismo discente e a aprendizagem significativa no ensino superior. De acordo com Garbin (2025), essas metodologias estimulam a participação ativa dos estudantes, favorecendo a integração entre teoria e prática. Aplicadas às Ciências Agrárias, tais abordagens permitem que o aluno compreenda os processos produtivos de forma contextualizada, aproximando



o ambiente acadêmico das demandas reais do mercado de trabalho (Bacich; Moran, 2017).

Diante desse cenário, ao longo de vários anos de docência, foi desenvolvida e aplicada uma metodologia prática na disciplina de TPA, baseada na produção e no beneficiamento de alimentos de origem vegetal e animal pelos próprios estudantes, com registro sistemático de todas as etapas do processo. Assim, o objetivo deste trabalho é descrever e discutir essa metodologia prática como estratégia de ensino aprendizagem no curso de Agronomia, destacando suas contribuições para a formação técnica e profissional dos discentes.

METODOLOGIA

A metodologia caracteriza-se como um relato de experiência pedagógica, de natureza qualitativa, desenvolvido na disciplina de TPA, ao longo de diferentes semestres letivos. A metodologia consiste na realização de uma atividade prática individual, na qual cada aluno deve produzir e beneficiar dois alimentos distintos, sendo um de origem vegetal e outro de origem animal. Os estudantes escolhem livremente os produtos a serem elaborados, podendo empregar diferentes técnicas de processamento e conservação, como desidratação, fermentação, defumação, pasteurização, cristalização, entre outras.

Todo o processo deve ser conduzido respeitando as boas práticas de fabricação, com atenção à higiene, segurança alimentar e qualidade do produto final. Os alunos são orientados a registrar detalhadamente todas as etapas da produção em um relatório técnico, incluindo ingredientes, quantidades utilizadas, métodos aplicados e justificativas para as escolhas realizadas.

A atividade também contempla a elaboração de embalagem e rotulagem, exigindo que o estudante desenvolva uma identidade visual para o produto, com informações obrigatórias, como ingredientes, data de fabricação, prazo de validade, condições de armazenamento, informações nutricionais e alertas alergênicos. Por fim, os produtos são apresentados em sala e submetidos a uma análise sensorial, envolvendo degustação e avaliação de atributos como sabor, textura, aroma, aparência e aceitação geral, realizada por professores e colegas.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

A aplicação contínua da metodologia prática evidenciou resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere ao engajamento, à autonomia e ao desenvolvimento de competências técnicas pelos estudantes. Conforme destacado por Bacich e Moran (2017), atividades que colocam o aluno como agente ativo do próprio aprendizado favorecem maior envolvimento e responsabilidade sobre as tarefas propostas, aspecto observado de forma recorrente durante a execução da atividade.

O registro detalhado do processo produtivo, por meio de relatórios técnicos e registros fotográficos, mostrou-se fundamental para a consolidação do aprendizado. Essa prática está alinhada ao que Schön (2009) define como reflexão sobre a ação, na qual o estudante analisa criticamente suas próprias práticas, reconhecendo acertos, limitações e possibilidades de melhoria. Na Figura 1, apresentada abaixo, observam-se registros fotográficos do passo a passo da produção e da apresentação dos produtos, evidenciando a participação ativa dos estudantes ao longo de todas as etapas do processo. Além disso, a documentação sistemática aproxima o aluno das exigências técnicas e normativas do setor de alimentos.

A etapa de embalagem e rotulagem ampliou a compreensão dos estudantes sobre a importância das informações obrigatórias, da comunicação visual e da adequação do produto às normas de qualidade e segurança alimentar. Segundo Fellows (2018), esses elementos são essenciais para garantir a integridade do alimento e a confiança do consumidor, sendo indispensáveis na formação de profissionais que atuarão em cadeias produtivas cada vez mais exigentes. Na Figura 2, apresentada na sequência, são ilustradas algumas das embalagens e rótulos desenvolvidos pelos alunos, evidenciando a aplicação prática dos conceitos abordados em sala de aula.

A análise sensorial, realizada no momento da entrega dos produtos, configurou-se como uma etapa integradora da metodologia, permitindo a avaliação conjunta de atributos como sabor, textura, aroma, aparência e aceitação geral.



Conforme destacado por Dutcosky (2013), a análise sensorial constitui uma ferramenta indispensável para a avaliação da qualidade de alimentos, além de contribuir para o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de julgamento técnico. Na Figura 3, apresentada abaixo, são ilustrados os registros fotográficos da realização da análise sensorial, evidenciando a participação de professores e colegas no processo avaliativo, o que favoreceu a troca de experiências, o debate técnico e a consolidação do aprendizado coletivo.

Figura 1 – Registros fotográficos da apresentação dos produtos, incluindo imagens do passo a passo do processo de produção.



Fonte: Autor, 2026.

Figura 2 – Embalagens e rótulos de alguns dos produtos elaborados e entregues pelos alunos na disciplina de Tecnologia de Produção de Alimentos.



Fonte: autor, 2026.

De modo geral, os resultados observados ao longo da aplicação da metodologia evidenciam que a integração entre atividades práticas, documentação do processo produtivo, elaboração de embalagens e rótulos e realização da análise sensorial contribuiu significativamente para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de TPA. A abordagem adotada possibilitou aos estudantes vivenciar, de forma concreta, diferentes etapas do beneficiamento de alimentos de origem vegetal e animal, promovendo o desenvolvimento de

competências técnicas, senso crítico e maior aproximação com a realidade profissional do setor agroindustrial. Assim, a metodologia mostrou-se eficaz como estratégia pedagógica no curso de Agronomia, reforçando a importância de práticas integradoras no ensino superior em Ciências Agrárias.

Figura 3 – Registros fotográficos da realização da análise sensorial dos produtos elaborados pelos estudantes



Fonte: autor, 2026.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia prática apresentada configura-se como uma estratégia eficaz no ensino de Tecnologia de Produção de Alimentos, promovendo a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências técnicas e profissionais nos estudantes de Agronomia. Além de fortalecer a relação entre teoria e prática, a atividade prepara o aluno para desafios reais da cadeia produtiva de alimentos, podendo ser facilmente adaptada e aplicada em outras disciplinas das Ciências Agrárias e áreas afins.

AGRADECIMENTOS

À Faculdade UNIGUAÇU, pelo apoio institucional e pela valorização do ensino no curso de Agronomia. À coordenadora Prof.^a Graciela Dalastra, pelo incentivo e apoio constante.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2017.

DUTCOSKY, Silvia Deboni. **Análise sensorial de alimentos**. In: Análise sensorial de alimentos. 2011. p. 426-426.

FELLOWS, Peter J. **Tecnologia do Processamento de Alimentos: Princípios e Prática**. Artmed Editora, 2018.

GARBIN, Mônica Cristina. **Metodologias ativas de aprendizagem: fundamentos e práticas**. Editora Senac São Paulo, 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez editora, 2017.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Penso Editora, 2009.



ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA: O GÊNERO DISCURSIVO ENTREVISTA COMO INSTRUMENTO DE APROXIMAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA E OS PROFISSIONAIS DO MERCADO

Jaqueline de Freitas Onofre¹

¹Docente da Faculdade Uniguaçu.

ÁREA TEMÁTICA: Ensino e Metodologias Ativas

MODALIDADE: Ação Extensionista

INTRODUÇÃO

A experiência pedagógica relatada tem como objetivo apresentar as ações desenvolvidas pelos acadêmicos do 1º período dos cursos de Administração e Ciências Contábeis, por meio da realização de entrevistas com profissionais da área e atuantes no mercado. A ação extensionista buscou aproximar os estudantes desses profissionais já formados, possibilitando o contato com experiências de trabalho enriquecedoras. O objetivo central foi o de proporcionar aos acadêmicos a experiência e o aprendizado a partir das trajetórias profissionais exitosas dos entrevistados, ampliando sua compreensão sobre o mercado de trabalho e as práticas profissionais relevantes para sua formação. Essa iniciativa visa a fortalecer a ligação entre o meio acadêmico e o contexto profissional, contribuindo para a preparação dos estudantes para os desafios futuros.

No íterim sobre as perspectivas do gênero entrevista, aqui elencamos duas: a perspectiva das ciências sociais aplicadas e a da concepção dialógica da linguagem. Na primeira, Medina (1990) apresenta duas perspectivas principais que envolvem o gênero entrevista. Em uma, a entrevista é vista como uma técnica eficaz para obter respostas previamente orientadas por um questionário. Já na segunda perspectiva, ela é compreendida como um instrumento de comunicação humana, onde as relações interpessoais são construídas por meio do diálogo.

Para o autor, a definição do gênero entrevista está diretamente relacionada a esses dois aspectos: o da técnica, quando o foco remete à consciência profissional; e o diálogo, quando a ênfase está na comunicação humana. Assim, a entrevista pode ser compreendida tanto como método estruturado de coleta de dados quanto como



uma interação dinâmica e humana entre entrevistador e entrevistado, o que confere ao gênero uma riqueza maior em sua utilização e compreensão (Neto; Santos, 2017; Medina, 1990).

Para além, a luz da concepção dialógica da linguagem, Bakhtin (2011) compreende que o uso da língua se concretiza por meio de enunciados — orais ou escritos — produzidos de forma singular conforme o campo de atividade humana ao qual pertencem. Para o autor, todos os âmbitos da ação humana estão vinculados ao emprego da linguagem. É a partir da interação entre os sujeitos e o contexto social que a linguagem se forma, caracterizando-se como essencialmente dialógica (Bakhtin, 2011).

O dialogismo, ainda, representa o fenômeno social da troca verbal e constitui a base da linguagem. Nessa perspectiva, toda manifestação linguística é dialógica, pois expressa a relação entre o discurso interno do sujeito e a interação entre quem fala e quem ouve. Essa dialogicidade se revela pelas múltiplas vozes que atravessam o discurso, tanto oral quanto escrito (Bakhtin, 2011).

No contexto da atividade extensionista apresentada, a realização de entrevistas com profissionais não se limita à aplicação de uma técnica de pesquisa; constitui-se em um espaço de diálogo entre sujeitos com diferentes níveis de experiência e conhecimento. Ao interagirem, acadêmicos e profissionais constroem sentidos compartilhados, refletem sobre práticas e ressignificam suas percepções do campo profissional. Assim, a entrevista, sob a ótica bakhtiniana, transforma-se em um gênero que materializa a linguagem em sua dimensão social, articulando vozes e perspectivas distintas em um processo contínuo de construção de significado.

Dessa forma, a ação extensionista narrada vai além do simples registro de informações: ela se converte em uma experiência dialógica, na qual a linguagem se concretiza como prática social que aproxima o meio acadêmico do universo profissional, exatamente como propõe Bakhtin em sua visão interativa da linguagem.



METODOLOGIA

A metodologia da ação extensionista “Conversas em Administração e Ciências Contábeis: aprendendo com a experiência profissional”, fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, pautada na integração entre teoria e prática. Busca-se proporcionar aos acadêmicos do curso de Ciências Contábeis e Administração da Faculdade Uniguaçu o contato direto com profissionais atuantes no mercado, por meio da realização de entrevistas que permitam refletir sobre trajetórias, desafios e perspectivas da profissão.

As ações metodológicas desenvolvem-se de forma colaborativa entre docentes e discentes, contemplando quatro etapas principais: planejamento e preparação do roteiro, execução das entrevistas, sistematização e análise dos dados, e divulgação dos resultados. No momento inicial, foram definidos os objetivos específicos, selecionados os profissionais participantes e preparados os roteiros para a condução das entrevistas. Em seguida, os estudantes realizam as entrevistas – presenciais ou virtuais – registradas em áudio e/ou vídeo, com o cuidado ético e técnico necessários para garantir a qualidade dos registros e o respeito aos entrevistados. Posteriormente, os dados obtidos foram organizados, analisados e transformados em sínteses que evidenciaram as principais aprendizagens e contribuições do projeto.

Para a operacionalização das atividades, o projeto utilizou recursos já disponíveis na instituição, como salas de aula, equipamentos de gravação, computadores e plataformas digitais para encontros e divulgação.

Após a realização das entrevistas, os vídeos gravados foram assistidos e analisados nas aulas de Português Instrumental. Nesse momento, os alunos tiveram a oportunidade de pontuar, discutir e refletir sobre o gênero discursivo entrevista, observando suas características, estrutura, linguagem e objetivos comunicativos. Além disso, puderam refletir sobre como o contato direto com profissionais da área contribui para sua formação acadêmica e profissional, ampliando a compreensão sobre o mercado de trabalho e a prática social da linguagem.



Ao final da atividade, os alunos responderam a um questionário avaliativo, no qual relataram as experiências adquiridas e vivenciadas durante a atividade de extensão, possibilitando a avaliação dos aprendizados, das percepções dos estudantes e da relevância da proposta para o processo formativo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o objetivo de verificar a relevância e as contribuições da atividade de extensão, os alunos responderam a um questionário avaliativo sobre a atividade realizada. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo a participação voluntária e o uso ético das informações coletadas.

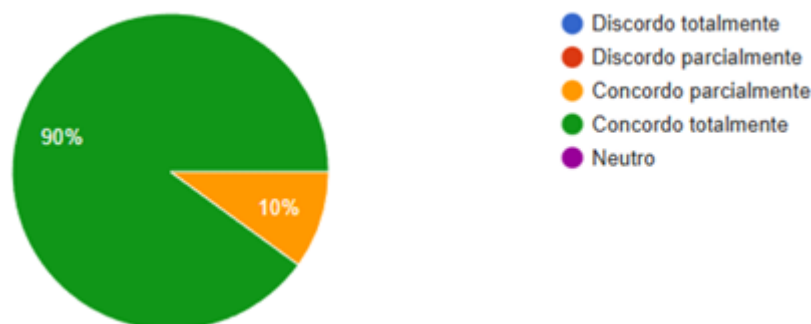
O questionário foi disponibilizado para duas turmas e 45 alunos responderam de forma anônima, o que possibilitou maior liberdade de expressão nas respostas. Os dados obtidos permitiram analisar as percepções dos estudantes acerca das experiências vivenciadas, bem como os impactos da atividade de extensão em sua formação acadêmica.

A primeira pergunta do questionário, intitulada “A atividade de entrevista contribuiu para ampliar meu entendimento sobre a atuação do profissional de Ciências Contábeis/Administração” – figura 1 – teve uma avaliação amplamente positiva por parte dos alunos. Conforme os dados coletados, 90% dos respondentes afirmaram concordar totalmente com a afirmação, enquanto 10% concordaram parcialmente. Não houve registros de respostas *nas categorias discordo totalmente, discordo parcialmente ou neutro*.

Esses resultados indicam que a atividade de extensão foi percebida pelos estudantes como altamente relevante para a ampliação do conhecimento sobre a atuação profissional, evidenciando que o contato direto com profissionais da área contribuiu de forma significativa para a compreensão da realidade do mercado de trabalho. A ausência de respostas negativas ou neutras reforça o impacto positivo da atividade, sugerindo que a metodologia adotada favoreceu a aproximação entre teoria e prática, aspecto fundamental na formação acadêmica dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis e Administração.



FIGURA 1. Atuação do profissional de Ciências Contábeis



Fonte da Figura: A autora. (2026)

Esses dados dialogam diretamente com a concepção de aprendizagem significativa, proposta por Ausubel (2003), segundo o autor, o aprendizado ocorre de forma mais efetiva quando novos conhecimentos se relacionam com experiências concretas e relevantes para o aluno. O contato direto com profissionais da área, por meio do gênero discursivo entrevista, permitiu aos estudantes estabelecerem relações entre os conteúdos teóricos discutidos em sala e as práticas reais da profissão.

Outra questão com resultado positivo foi “A atividade despertou meu interesse em aprofundar conhecimentos sobre a profissão”, apresentou resultados majoritariamente positivos. Conforme o gráfico apresentado na figura 2, 70% dos alunos afirmaram concordar totalmente com a afirmação e 20% concordaram parcialmente, indicando que a atividade de extensão despertou, de forma significativa, o interesse dos estudantes em ampliar seus conhecimentos sobre a área profissional.

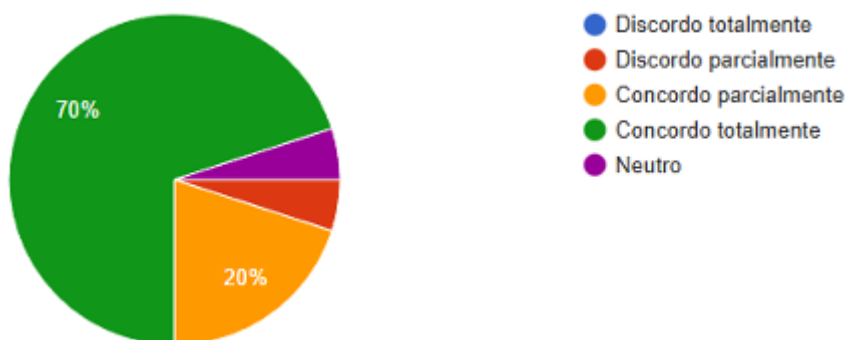
Observa-se ainda a presença de uma pequena parcela de respostas neutras e de discordância parcial, o que demonstra a diversidade de percepções individuais, aspecto esperado em processos formativos.

Não somente isso, sob a perspectiva da aprendizagem experiencial, conforme proposto por Kolb (2015), a vivência prática proporcionada pela atividade de extensão contribui para o envolvimento emocional e cognitivo dos estudantes. A experiência concreta, aliada à reflexão posterior em sala de aula, estimula o desejo



de aprofundamento e a construção de novos saberes, o que se reflete nos altos índices de concordância observados.

FIGURA 2. Interesse em aprofundar conhecimentos sobre a profissão



Fonte da Figura: A autora. (2026)

A questão “Os conhecimentos obtidos com a entrevista podem ser aplicados em outras disciplinas ou situações práticas do curso” apresentou resultados altamente positivos. Conforme os dados coletados, 90% dos alunos concordaram totalmente com a afirmação e 10% concordaram parcialmente, não havendo registros de respostas negativas. Esse resultado evidencia que os estudantes reconheceram o caráter interdisciplinar e aplicável dos conhecimentos construídos a partir da atividade de extensão.

A expressiva concordância dos alunos indica que a entrevista, enquanto prática pedagógica, favoreceu a transferência de aprendizagem, possibilitando que os conteúdos adquiridos fossem mobilizados em diferentes contextos acadêmicos e práticos. Esse aspecto está diretamente relacionado à teoria da aprendizagem significativa, de Ausubel (2003), segundo a qual o conhecimento se torna efetivo quando pode ser integrado a estruturas cognitivas já existentes e utilizado em novas situações.

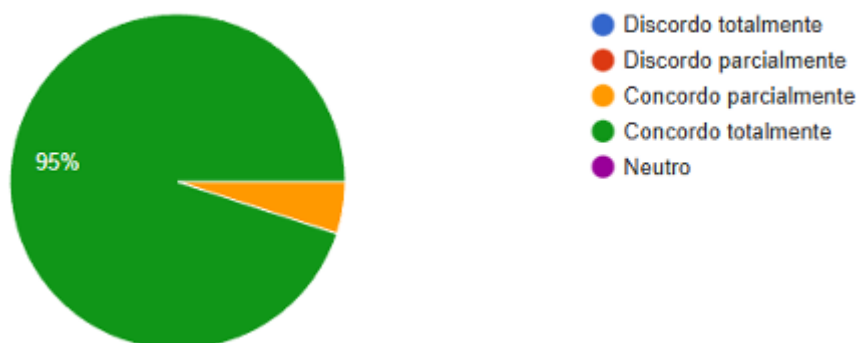
Além disso, os dados dialogam com a noção de interdisciplinaridade, defendida por Fazenda (2011), ao destacar que práticas educativas integradoras contribuem para a construção de saberes mais amplos e articulados. A atividade de entrevista possibilitou a conexão entre linguagem, formação profissional e prática social, ampliando o alcance formativo da proposta.



Além do desenvolvimento de competências comunicativas, investigativas e críticas, a metodologia proposta promove o fortalecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, permitindo que o conhecimento produzido na universidade tenha aplicação social concreta. A interação entre estudantes e profissionais de Administração reforça o caráter dialógico da formação, estimulando a construção coletiva de saberes e a consolidação de uma formação acadêmica mais humanizada e comprometida com a realidade profissional.

No que tange à especificidade do gênero discursivo entrevista, a afirmação “A realização da atividade me ajudou a compreender melhor a estrutura, o estilo de linguagem, a função social e as estratégias comunicativas do gênero discursivo entrevista” apresentou resultados expressivamente positivos, uma vez que 95% dos alunos concordaram com a proposição, enquanto 5% não concordaram, conforme apresenta a figura 3.

FIGURA 3. Compreensão do gênero discursivo entrevista



Fonte da Figura: A autora. (2026)

Esses dados indicam que a atividade de extensão contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes, especialmente no que se refere à compreensão dos gêneros do discurso.

À luz da teoria Bakhtiniana (2011), os gêneros discursivos são formas relativamente estáveis de enunciados, definidas a partir de três elementos indissociáveis: conteúdo temático, estilo de linguagem e estrutura composicional (Bakhtin, 2011). Os altos índices de concordância evidenciam que os alunos foram capazes de reconhecer esses elementos constitutivos do gênero entrevista,



compreendendo sua organização estrutural, suas escolhas linguísticas e seus objetivos comunicativos.

A noção de dialogismo proposta por Bakhtin (2011) ultrapassa a simples presença formal da fala do outro no discurso. Para o autor, o sentido é construído a partir da interação efetiva entre os sujeitos envolvidos na comunicação, em uma relação dinâmica entre um eu e um outro, na qual ambos participam ativamente da produção do enunciado. Dessa forma, o dialogismo não se restringe à organização composicional do texto, mas se concretiza na interação social que fundamenta a linguagem em uso.

Essa compreensão da linguagem como prática dialógica é retomada por Medina (1990) ao discutir a entrevista como um processo comunicativo que pressupõe troca, escuta e construção conjunta de sentidos. Segundo a autora, quando a entrevista é tratada apenas como uma técnica, perde-se seu caráter dialógico, uma vez que a interação entre os sujeitos deixa de ocupar o papel central no processo comunicativo. Ancorada no pensamento bakhtiniano, a entrevista deve ser compreendida como um espaço de interlocução entre sujeitos sociais.

Enquanto gênero discursivo de ampla circulação social, a entrevista caracteriza-se pela interação verbal entre entrevistador e entrevistado, marcada pela alternância de turnos, pela intencionalidade comunicativa e pela adequação da linguagem ao contexto e aos interlocutores. Nesse sentido, a realização prática da entrevista, aliada à análise dos vídeos em sala de aula, favoreceu a compreensão da função social do gênero, aspecto central na perspectiva de Bakhtin (2011), que concebe a linguagem como uma prática social historicamente situada.

Além disso, conforme argumenta Bakhtin (2011), o significado do enunciado é construído na interação dialógica, considerando as múltiplas vozes sociais que atravessam o discurso. Ao entrevistar profissionais da área e refletir sobre suas falas, os alunos puderam reconhecer essa pluralidade de vozes e pontos de vista, ampliando a compreensão das estratégias comunicativas próprias do gênero entrevista, como a formulação das perguntas, a escuta ativa e a adequação discursiva ao contexto profissional.



A afirmação “A experiência da entrevista mostrou que o gênero entrevista é um meio importante de articulação entre o conhecimento teórico aprendido no curso e a prática profissional” obteve uma avaliação majoritariamente positiva por parte dos alunos. De acordo com os dados coletados, 90% dos respondentes concordaram totalmente e 10% concordaram parcialmente com a proposição, não havendo registros de respostas negativas.

Os interlocutores de uma interação verbal dispõem de formas de comunicação socialmente reconhecidas, organizadas a partir de regularidades textuais e discursivas, conhecidas como gêneros discursivos (Neto; Santos, 2017). A escolha de um gênero adequado depende diretamente dos objetivos e dos propósitos comunicativos que orientam cada situação de uso, uma vez que esses gêneros são construções sociocognitivas voltadas a atender demandas específicas da vida social (Cavalcante, 2013).

À luz dessa perspectiva, os resultados obtidos evidenciam que os participantes compreenderam a entrevista como um gênero que ultrapassa a função meramente informativa. A afirmação “Após a realização da atividade, percebi que o gênero entrevista vai além da simples coleta de informações, desempenhando também uma função social ao facilitar a interação entre pessoas e difundir conhecimento conforme seus diversos contextos de aplicação na sociedade”, evidencia que, o alto índice de concordância — 95% dos respondentes concordaram plenamente e 5% concordaram parcialmente — indica o reconhecimento da entrevista como um instrumento social de interação e circulação de saberes. Tal percepção confirma a concepção de gênero discursivo defendida por Cavalcante (2013), pois demonstra que os participantes identificaram na entrevista um gênero discursivo capaz de se adaptar a diferentes contextos sociais, cumprindo propósitos comunicativos variados, como promover o diálogo, mediar relações interpessoais e difundir conhecimentos de forma situada.

Esses resultados evidenciam que os estudantes reconheceram a entrevista como um gênero discursivo capaz de promover a aproximação entre os conteúdos teóricos desenvolvidos ao longo do curso e as demandas da prática profissional. Tal



percepção reforça a importância de metodologias que integrem teoria e prática, contribuindo para uma formação mais contextualizada e significativa.

Sob a perspectiva bakhtiniana (2011), a entrevista, enquanto gênero discursivo, constitui-se como uma prática social situada, na qual os sentidos são construídos na interação entre os sujeitos envolvidos. Ao vivenciarem a entrevista em um contexto real, os alunos puderam compreender o gênero não apenas em sua estrutura formal, mas também em sua função social, ampliando a compreensão sobre sua relevância no contexto profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato apresentado evidenciou que a utilização do gênero discursivo entrevista, no contexto de uma ação extensionista, constituiu-se como uma estratégia pedagógica significativa para a aproximação entre a formação acadêmica e o universo profissional. Ao promover o contato direto entre acadêmicos dos cursos de Administração e Ciências Contábeis e profissionais atuantes no mercado, a atividade possibilitou a articulação entre conhecimentos teóricos, práticas profissionais e vivências concretas, fortalecendo o processo formativo dos estudantes.

Os resultados obtidos por meio do questionário avaliativo demonstraram ampla aceitação da proposta, indicando que os alunos reconheceram a entrevista não apenas como uma técnica de coleta de informações, mas como um gênero discursivo dotado de função social, capaz de mediar interações, promover o diálogo e favorecer a construção coletiva de sentidos. Os altos índices de concordância reforçam que a experiência contribuiu para a ampliação da compreensão sobre a atuação profissional, despertou o interesse pelo aprofundamento dos conhecimentos da área e evidenciou a aplicabilidade dos saberes construídos em diferentes contextos acadêmicos e práticos.

À luz da concepção dialógica da linguagem, fundamentada em Bakhtin (2011), a entrevista mostrou-se um espaço privilegiado de interação entre sujeitos, no qual múltiplas vozes sociais se encontram e produzem sentidos. A atividade



permitiu que os estudantes compreendessem o gênero entrevista em sua dimensão discursiva, reconhecendo sua estrutura composicional, seu estilo de linguagem e seus propósitos comunicativos, bem como sua relevância enquanto prática social historicamente situada.

Além disso, a proposta reafirmou a importância de metodologias atividades extensionistas que integrem ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para uma formação acadêmica mais crítica, reflexiva e contextualizada. Ao inserir os alunos em situações reais de interação profissional, a ação extensionista fortaleceu competências comunicativas, investigativas e reflexivas, fundamentais para a atuação no mercado de trabalho.

Por fim, conclui-se que o gênero discursivo entrevista, quando trabalhado de forma teórico-prática, revela-se um instrumento potente de mediação entre discurso e prática, possibilitando a construção de aprendizagens significativas e o fortalecimento do vínculo entre a universidade e a sociedade. A experiência relatada aponta para a relevância de iniciativas semelhantes no contexto do ensino superior, especialmente aquelas que valorizam a linguagem como prática social e dialógica no processo de formação profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

NETO, J. C.; DOS SANTOS, A. P. A entrevista como um gênero do discurso: conceitos e fundamentos. **Travessias**, Cascavel, v. 11, n. 1, p. e16207, 2017. Disponível em: <https://e.revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/16207>. Acesso em: 2 fev. 2026.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2011.

KOLB, D. A. **Aprendizagem experiencial: experiência como fonte de aprendizagem e desenvolvimento**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MEDINA, C. A. **Entrevista: o diálogo possível**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

09 A 12 DE FEVEREIRO DE 2026



I CONGRESSO DE EDUCAÇÃO
E FORMAÇÃO DOCENTE

SÃO MIGUEL DO IGUAÇU - PR

Saúde e bem-estar humano



CIÊNCIA QUE SE MOVE: CORPO, PESQUISA E SOCIEDADE EM DIÁLOGO

Fernando Ferro Pinto¹; Gleison Miguel Lissemerki Ferreira²; Donna Liz Barrios Ayala³; Vilmar Malacarne⁴

^{1,4}Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; ²Faculdade Uniguaçu; ³Universidad Politecnica Artistica del Paraguay – UPAP. fer_nando_ferro@hotmail.com

ÁREA TEMÁTICA: Saúde e bem-estar humano

MODALIDADE: Pesquisa Científica

INTRODUÇÃO

A compreensão do corpo humano ao longo da história, extrapola os limites estritamente biológicos e se insere em dimensões culturais, políticas, simbólicas e sociais que condicionam a forma como os indivíduos percebem, utilizam e significam seus corpos no cotidiano. Desde as concepções mecanicistas herdadas do pensamento cartesiano até as abordagens contemporâneas de caráter interdisciplinar, o corpo foi progressivamente ressignificado como elemento central da experiência humana. Na contemporaneidade, consolida-se uma perspectiva integradora que reconhece o corpo como fenômeno biopsicossocial, conforme apontam Le Breton (2016), Merleau-Ponty (1945) e Foucault (1979), rompendo com visões reducionistas e fragmentadas.

Sob essa ótica, o corpo deixa de ser compreendido apenas como estrutura anatômica ou máquina biológica e passa a ser entendido como território simbólico, locus de identidades, afetos, memórias e disputas sociais. As práticas corporais expressam valores culturais, modos de vida e relações de poder, ao mesmo tempo em que produzem subjetividades e formas de pertencimento social. Assim, o corpo constitui-se como objeto legítimo de investigação científica, especialmente em áreas que lidam diretamente com o movimento humano, a saúde e a educação.

No campo da Educação Física, esse deslocamento epistemológico assume papel central. Historicamente marcada por abordagens biologicistas, higienistas e tecnicistas, a área passou, sobretudo a partir das décadas finais do século XX, por um processo de reconfiguração teórica que incorporou contribuições das ciências



humanas e sociais. Autores como Betti (1991) e Bracht (2003) destacam que a Educação Física se consolida como ciência aplicada e interdisciplinar, articulando conhecimentos da fisiologia, pedagogia, psicologia, sociologia, antropologia e saúde coletiva. Esse movimento ampliou o escopo da área, deslocando o foco exclusivo do rendimento físico para a compreensão do movimento como fenômeno educativo, cultural e social.

Essa ampliação teórica reflete-se no crescimento expressivo da produção científica relacionada ao movimento humano, à atividade física e à promoção da saúde. Dados recentes indicam aumento superior a 400% nas publicações indexadas em bases internacionais nos últimos 15 anos (Scopus, 2023), evidenciando a relevância e a consolidação da Educação Física e das Ciências do Esporte no cenário científico contemporâneo. Esse crescimento, entretanto, ocorre em paralelo a um agravamento de problemas de saúde pública associados ao estilo de vida moderno.

O século XXI é marcado por um paradoxo evidente: nunca se produziu tanto conhecimento científico sobre os benefícios da atividade física e, simultaneamente, nunca se observou níveis tão elevados de sedentarismo. A Organização Mundial da Saúde classifica a inatividade física como um dos principais fatores de risco para mortalidade global, associando-a ao aumento da incidência de doenças cardiovasculares, diabetes tipo 2, obesidade, alguns tipos de câncer e transtornos mentais (OMS, 2020). Estima-se que cerca de um quarto da população adulta mundial não atinge os níveis mínimos recomendados de atividade física.

No contexto brasileiro o cenário revela-se igualmente preocupante. Dados do Sistema de Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas apontam que aproximadamente 47% dos adultos são insuficientemente ativos (Vigitel, 2023). Paralelamente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística evidencia crescimento expressivo da obesidade em diferentes faixas etárias, com destaque para o aumento da obesidade infantil e juvenil (IBGE, 2022). Esses indicadores demonstram que o sedentarismo e a obesidade configuram problemas estruturais, relacionados a determinantes sociais, econômicos, culturais e ambientais.



Além das implicações fisiológicas, tais fenômenos impactam diretamente a saúde mental e o bem-estar psicossocial. Estudos apontam associação consistente entre baixos níveis de atividade física e maior prevalência de sintomas depressivos, ansiedade, estresse e comprometimento cognitivo. Dessa forma, o movimento humano assume papel fundamental não apenas na prevenção de doenças, mas também na promoção da saúde mental e da qualidade de vida.

Nesse contexto, torna-se evidente que a problemática do corpo e do movimento humano não pode ser compreendida exclusivamente sob a ótica individual ou comportamental. É necessário considerar os determinantes sociais da saúde, as desigualdades de acesso às práticas corporais, a organização dos espaços urbanos, as políticas públicas e os discursos culturais que moldam os corpos e os modos de vida. O corpo, portanto, emerge como espaço privilegiado de análise científica e intervenção social.

Diante desse cenário complexo, discutir o corpo como fenômeno científico e social torna-se tarefa urgente. A Educação Física, enquanto área que articula ciência, educação e intervenção social, ocupa posição estratégica nesse debate. Assim, o presente artigo tem como objetivo geral analisar o corpo como fenômeno biológico, cultural, político e social, discutindo como a ciência do movimento humano pode contribuir para a promoção da saúde pública, para a formação educacional e para a construção de sociedades mais ativas e inclusivas. Como objetivos específicos, busca-se: (i) discutir os conceitos de corporeidade e suas implicações sociais; (ii) analisar as bases fisiológicas do movimento humano em diálogo com a saúde coletiva; e (iii) refletir sobre o papel da Educação Física no enfrentamento das desigualdades e na promoção da cidadania.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com delineamento teórico-reflexivo, fundamentada em revisão integrativa da literatura. Essa abordagem metodológica foi escolhida por possibilitar a síntese crítica de diferentes vertentes teóricas e evidências científicas, permitindo uma compreensão ampliada e contextualizada do fenômeno investigado.



A revisão de literatura contemplou produções científicas nacionais e internacionais indexadas em bases de dados reconhecidas, tais como Scopus, PubMed e SciELO, além de documentos oficiais de organismos nacionais e internacionais, incluindo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Sistema de Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas (VIGITEL). Foram utilizados descritores relacionados a corpo, movimento humano, Educação Física, atividade física, saúde coletiva, corporeidade e políticas públicas.

Os critérios de inclusão envolveram: artigos científicos, livros e documentos oficiais publicados preferencialmente nos últimos 15 anos, em língua portuguesa, inglesa ou espanhola, que abordassem o corpo e o movimento humano sob perspectivas biológicas, sociais, culturais ou políticas. Obras clássicas e referenciais teóricos fundamentais foram incluídas independentemente do ano de publicação, em função de sua relevância conceitual. Os critérios de exclusão compreenderam produções sem respaldo científico, textos opinativos e estudos sem relação direta com os objetivos do trabalho.

A análise do material selecionado ocorreu de forma descritiva, analítica e interpretativa. Inicialmente, procedeu-se à leitura exploratória das obras, seguida de leitura analítica e categorização temática. Posteriormente, os conteúdos foram organizados em eixos analíticos que estruturam a discussão do artigo, permitindo a articulação entre fundamentos teóricos, implicações sociais e políticas da ciência do movimento humano.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A ampliação analítica dos resultados, a partir da revisão integrativa realizada, evidencia que a ciência do movimento humano se configura como um dos campos mais estratégicos para a compreensão e o enfrentamento dos desafios contemporâneos relacionados à saúde, educação e organização social. Os achados foram organizados em eixos analíticos, de modo a aprofundar a discussão e garantir densidade teórica compatível com presente trabalho.



Do ponto de vista fisiológico, os estudos analisados convergem ao demonstrar que a prática regular de atividade física promove adaptações sistêmicas profundas e interdependentes. Evidencia-se melhora significativa da capacidade cardiorrespiratória, aumento da eficiência metabólica, regulação do perfil lipídico, melhora da sensibilidade à insulina e redução de marcadores inflamatórios crônicos (Guyton; Hall, 2011; Booth *et al.*, 2012). Tais adaptações possuem impacto direto na prevenção e no controle das doenças crônicas não transmissíveis, consideradas atualmente o principal problema de saúde pública em escala global.

Além disso, os resultados indicam que o exercício físico atua como potente modulador neuroendócrino. A liberação de catecolaminas, endorfinas e do fator neurotrófico derivado do cérebro (BDNF) está associada à melhora da cognição, da memória, da aprendizagem e da regulação emocional. Rastrelli *et al.* (2020) demonstram que a prática sistematizada de atividade física contribui para processos de neuroplasticidade, fortalecendo a relação entre corpo, emoção e comportamento. Esses achados reforçam que o movimento humano não pode ser analisado de forma fragmentada, pois seus efeitos extrapolam o sistema musculoesquelético e alcançam dimensões cognitivas e afetivas.

No âmbito epidemiológico, os dados provenientes da OMS, do IBGE e do VIGITEL reforçam a magnitude do sedentarismo e da obesidade como problemas estruturais da sociedade contemporânea. A elevada prevalência de inatividade física, associada ao aumento progressivo do sobrepeso e da obesidade em diferentes faixas etárias, evidencia a necessidade de intervenções que ultrapassem ações individuais e comportamentais. Os resultados analisados indicam que fatores como urbanização desordenada, desigualdade socioeconômica, insegurança alimentar, precarização dos espaços públicos e cultura do sedentarismo tecnológico contribuem diretamente para esse cenário.

Nesse sentido, a literatura aponta que a atividade física deve ser compreendida como fenômeno socialmente determinado. Wright e Harwood (2009) ressaltam que a obesidade não pode ser reduzida a uma questão de escolha individual, mas sim entendida como resultado de processos biopolíticos, culturais e econômicos que moldam os corpos e os modos de vida. Essa compreensão amplia o



escopo da Educação Física, atribuindo-lhe responsabilidade social e política na formulação de estratégias de intervenção coletiva.

Sob a perspectiva sociocultural, os resultados evidenciam que o corpo é construído e regulado por discursos normativos que estabelecem padrões de normalidade, produtividade e estética. Bourdieu (1983) contribui ao discutir o corpo como capital simbólico, cuja aparência e desempenho podem gerar inclusão ou exclusão social. Foucault (1979), por sua vez, demonstra que os corpos são alvos de dispositivos de disciplina e controle, sendo moldados por instituições como a escola, o sistema de saúde e os meios de comunicação.

A análise dos estudos revela que a Educação Física pode atuar tanto como reprodutora quanto como questionadora desses padrões. Abordagens tradicionais, centradas exclusivamente no rendimento, na performance e na padronização corporal, tendem a reforçar desigualdades de gênero, classe, raça e condição física. Em contrapartida, perspectivas críticas e inclusivas, fundamentadas na cultura corporal do movimento, possibilitam práticas pedagógicas que valorizam a diversidade, promovem autonomia e fortalecem a consciência corporal (Kunz, 1994; Daólio, 1995).

No campo educacional, os resultados indicam que o movimento humano desempenha papel fundamental nos processos de aprendizagem e desenvolvimento integral. Estudos em neurociência educacional demonstram que a atividade física regular melhora funções executivas, atenção, memória de trabalho e autorregulação emocional, impactando positivamente o desempenho acadêmico (Ratey, 2008). Dessa forma, a Educação Física escolar não deve ser compreendida como disciplina acessória, mas como componente curricular essencial à formação humana.

Em relação à saúde coletiva, os achados apontam que a inserção do profissional de Educação Física em políticas públicas, especialmente no âmbito do Sistema Único de Saúde, amplia significativamente o alcance das ações de promoção da saúde. Programas como a Academia da Saúde e as ações desenvolvidas no Núcleo de Apoio à Saúde da Família evidenciam resultados positivos na redução do sedentarismo, na melhoria da qualidade de vida e no fortalecimento do vínculo



comunitário (Freitas *et al.*, 2018). A atuação interdisciplinar emerge como elemento central para o sucesso dessas iniciativas.

Outro eixo relevante diz respeito à inclusão e à atividade física adaptada. Os estudos analisados demonstram que práticas corporais inclusivas favorecem não apenas ganhos motores, mas também avanços cognitivos, emocionais e sociais em pessoas com deficiência. A neuroplasticidade, conforme discutem Shumway-Cook e Woollacott (2003), sustenta cientificamente a capacidade de adaptação e aprendizagem motora, reforçando que todos os corpos são corpos possíveis de movimento, aprendizagem e participação social.

Por fim, os resultados evidenciam que o avanço tecnológico representa tanto oportunidade quanto desafio para a ciência do movimento humano. O uso de dispositivos vestíveis, plataformas digitais e sistemas de monitoramento amplia a capacidade de avaliação e intervenção, mas exige formação profissional crítica, ética e científica. A literatura alerta para o risco de aprofundamento das desigualdades de acesso e da medicalização excessiva do corpo, caso essas tecnologias não sejam utilizadas de forma equitativa e contextualizada.

De forma integrada, os resultados e discussões apresentados reafirmam que a ciência do corpo ocupa posição central nos debates contemporâneos sobre saúde, educação, inclusão e cidadania. O movimento humano emerge como linguagem, intervenção e direito social, sendo a Educação Física uma área estratégica para a construção de sociedades mais ativas, saudáveis e justas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste artigo permitem afirmar que a ciência do corpo e do movimento humano constitui um campo de conhecimento estratégico para a compreensão e o enfrentamento dos principais desafios contemporâneos relacionados à saúde pública, à educação e às desigualdades sociais. A partir de uma abordagem interdisciplinar, ficou evidente que o corpo não pode ser reduzido a um objeto biológico isolado, mas deve ser compreendido como



fenômeno complexo, atravessado por dimensões fisiológicas, culturais, políticas, simbólicas e sociais.

Os resultados discutidos demonstraram de forma consistente que a atividade física, quando orientada por princípios científicos e inserida em contextos sociais amplos, apresenta impacto significativo na prevenção de doenças crônicas não transmissíveis, na promoção da saúde mental, na melhoria da qualidade de vida e no fortalecimento da autonomia funcional dos indivíduos. Tais evidências reforçam o entendimento da atividade física como intervenção de baixo custo e alto impacto, devendo ser priorizada nas agendas de saúde pública e educação.

Do ponto de vista educacional, o estudo reafirma o papel central da Educação Física na formação humana integral. O movimento humano, compreendido como linguagem, experiência e prática social, contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural, especialmente quando fundamentado em abordagens pedagógicas críticas e inclusivas. Nesse sentido, a Educação Física escolar deve ser reconhecida como componente curricular essencial, capaz de promover consciência corporal, pensamento crítico, respeito à diversidade e participação social.

No âmbito social e político, as discussões evidenciam que o corpo é também espaço de disputa simbólica e de reprodução ou contestação das desigualdades. Assim, a atuação da Educação Física extrapola o campo técnico e assume caráter ético e político, ao possibilitar práticas corporais que promovam inclusão, equidade e justiça social. Garantir o direito ao movimento significa garantir o direito à saúde, à cidadania e à dignidade humana.

Destaca-se ainda a relevância das políticas públicas intersetoriais que integrem saúde, educação, urbanismo e cultura na promoção de estilos de vida ativos. Ambientes urbanos planejados para o movimento, aliados a programas comunitários e escolares, potencializam os efeitos positivos da atividade física e ampliam o acesso às práticas corporais, especialmente em populações socialmente vulneráveis. A presença qualificada do profissional de Educação Física nesses espaços mostra-se fundamental para o sucesso dessas ações.

Adicionalmente, o avanço tecnológico apresenta-se como elemento ambivalente. Se, por um lado, amplia as possibilidades de monitoramento, avaliação



e intervenção em saúde, por outro, exige formação profissional crítica e ética para evitar processos de exclusão e medicalização excessiva do corpo. A ciência do movimento humano deve, portanto, incorporar a tecnologia de forma responsável, contextualizada e socialmente comprometida.

Como limitações do presente estudo, destaca-se o caráter teórico-reflexivo da pesquisa, que, embora permita ampla discussão conceitual e analítica, não contempla dados empíricos primários. Nesse sentido, sugere-se que futuras investigações avancem na realização de estudos de campo, pesquisas interventivas e análises longitudinais que aprofundem as relações entre atividade física, corporeidade e determinantes sociais da saúde.

Conclui-se, portanto, que educar o corpo é educar para a vida, para a autonomia e para a cidadania. A ciência que estuda o movimento humano não apenas descreve fenômenos biológicos, mas atua diretamente na transformação das realidades sociais. Cada prática corporal fundamentada em ciência representa uma ação concreta em favor da saúde coletiva, da inclusão social e da construção de sociedades mais humanas, ativas e equitativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BOOTH, F. W.; ROBERTS, C. K.; LAYE, M. J. Lack of exercise is a major cause of chronic diseases. **Journal of Applied Physiology**, v. 114, p. 3-15, 2012.

BOURDIEU, P. **A Distinção**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BRACHT, V. **A Educação Física e as Ciências do Esporte**. Campinas: Papirus, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente. **Departamento de Análise Epidemiológica e Vigilância de Doenças Não Transmissíveis**. Vigitel Brasil 2023: vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico. Brasília: Ministério da Saúde, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/svsa/vigitel/vigitel-brasil-2023-vigilancia-de-fatores-de-risco-e-protecao-para-doencas-cronicas-por-inquerito-telefonico/view>. Acesso em: 20 jan. 2026.

DAÓLIO, J. **Da Cultura do Corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1979.



FREITAS, C. M. *et al.* Educação Física no contexto do SUS. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, 2018.

GUYTON, A. C.; HALL, J. E. **Tratado de Fisiologia Médica**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde 2019**: informações sobre domicílios, moradores e trabalhadores. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9160-pesquisa-nacional-de-saude.htm>. Acesso em: 21 jan. 2026.

KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

LE BRETON, D. **Antropologia do Corpo e Modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1945.

OMS — Organização Mundial da Saúde. **Global Action Plan on Physical Activity**. Geneva, 2020.

RATEY, J. J. **O Cérebro com Foco e Disciplina**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

RASTRELLI, G. *et al.* **Exercise, hormones and neuroplasticity**. Endocrine Reviews, 2020.

SCOPUS. **Journal Metrics in Physical Education and Sports Sciences**. 2023.

SHUMWAY-COOK, A.; WOOLLACOTT, M. **Motor Control: Theory and Practical Applications**. Lippincott Williams & Wilkins, 2003.

WRIGHT, J.; HARWOOD, V. **Biopolitics and the Obesity Epidemic**. Routledge, 2009.



RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROJETO VIDA EM EVIDÊNCIA - SETEMBRO AMARELO

Coordenadores, professores e acadêmicos da Faculdade Uniguaçu

¹Afiliação institucional do primeiro autor; ²Afiliação institucional do segundo autor; ³Afiliação institucional do terceiro autor, etc., em nota de rodapé *e-mail* do autor principal.
karinemaria1988@gmail.com

ÁREA TEMÁTICA: Saúde e bem-estar humano
MODALIDADE: Relato de Experiência

INTRODUÇÃO

Vivemos em um contexto social em que o ser humano enfrenta doenças físicas e também mentais, como a depressão, ansiedade, automutilação, entre outras. No entanto, quando pensamos em saúde mental, sabemos que existem inúmeros conhecimentos construídos e difundidos a partir do senso comum e mitos. Diante disso, questões como a depressão, suicídio e ansiedade são tratadas de forma imparcial e intolerante por parte da população.

Partindo disso, a batalha a favor da vida precisa ser construída por meio da conscientização e empoderamento humano. E nesse sentido, o desenvolvimento de ações como o Projeto Vida em Evidência – Setembro Amarelo, tem como objetivo a valorização do ser humano nas particularidades e dificuldades. Acreditamos que por meio do conhecimento científico é possível desconstruir saberes e informações que ao invés de ajudar a quem precisa, são atitudes que condenam e prejudicam as pessoas.

Além disso, é possível observar que vem crescendo um movimento significativo em nosso país com várias ações voltadas a prevenção do suicídio e cuidados com a saúde mental. Nesse sentido, podemos destacar a Lei nº 13.819, de 26 de abril de 2019, publicada no Diário Oficial da União publicado no dia 29 de Abril de 2019, que determina em parágrafo único que:

Parágrafo único. A Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio será implementada pela União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e com a participação da sociedade civil e de instituições privadas. (Diário Oficial da União – Lei 13.819. 2020).



Isso torna a questão da prevenção ao suicídio um dever de todos os órgãos, instituições e a sociedade de forma geral, demonstrando que é necessário serem realizadas campanhas, ações de orientação, prevenção e cuidados com a vida.

A iniciativa em desenvolver o projeto partiu da observação cotidiana e relato de alunos e acadêmicos que enfrentavam desânimo, depressão, ansiedade e até mesmo tentativas contra a vida. E nesse contexto, professores e coordenadores dos cursos de Enfermagem, Pedagogia e Terapia Ocupacional e Engenharia Agrônômica uniram forças para projetar ações que estruturaram o Projeto Vida em Evidência. Além disso, levando em consideração os inúmeros casos de suicídio em nossa região, o projeto se estrutura na possibilidade e alertar a sociedade e propor caminhos e auxílios para os fatores que desencadeiam a postura suicida.

METODOLOGIA

A organização do projeto enfatiza a importância da oferta espaços de escuta, fala, informações, conhecimentos científicos sobre a questão do suicídio, depressão, cuidados com a saúde mental, entre outros. E também proporcionar a compreensão dos recursos e formas de como é possível ajudar as pessoas que se encontram em alguma situação de risco à vida.

Nesse sentido em 2019, as primeiras ações foram comunicações e palestras que contaram com a presença de profissionais formados e capacitados sobre temas como: Pandemia e Suicídio; Comunicação sobre interlocução entre psicologia e psiquiátrica na prevenção ao suicídio; Comunicação sobre Setembro Amarelo e ajuda psicológica; Comunicação sobre Discurso do ódio na internet; Palestra sobre o Luto e a cobrança pelo sucesso e a saúde mental. As palestras e comunicações aconteceram presencialmente no auditório da Faculdade Uniguaçu. Já em 2020 e 2021 foram oferecidas palestras e ações de forma online através da plataforma Zoom Cloud Meetings e pelo YouTube em decorrência da Pandemia do Covid-19.

No ano de 2021, foi organizado o Teatro de Sombras com a participação dos acadêmicos da faculdade. O teatro de sombras faz referência ao Mito da Caverna, que é uma construção filosófica de Platão, um importante filósofo da história. Diante disso, esse teatro tem por objetivo ilustrar através de cenas exercidas pelos



acadêmicos, diferentes realidades e desafios da vida. São ações que aprisionam no que podemos chamar de “cavernas”, e não permite que o sujeito encontre soluções para tais dificuldades como as drogas, alcoolismo entre outras, sendo transmitido de forma online para os participantes.

No ano de 2022, alguns professores participaram da gravação de Podcast na IES, com o objetivo de compartilhar informações, cuidados e prevenção com a sociedade. Além disso, foi organizado a abertura do Setembro Amarelo quadra esportiva da Faculdade Uniguaçu, tendo a participação de vários cursos. Estivemos presentes na Rádio Jornal de São Miguel, dialogando sobre questões importantes de prevenção e cuidados com a saúde mental.

Além disso, os professores e acadêmicos confeccionaram cartões contendo telefones de contato do Grupo Sobrevivências e também da Central de Valorização à Vida – CVV, além de frases de valorização a vida construídas por professores, acadêmicos, coordenadores e entre outros profissionais e contendo algumas sementes de Girassol. Esses envelopes foram distribuídos nos comércios e espaços públicos das cidades de Matelândia, Medianeira, São Miguel do Iguaçu e Santa Terezinha do Itaipu, como forma de conscientização e prevenção sobre a saúde mental.

Nas mídias sociais e virtuais como Facebook e Instagram da Faculdade UNIGUAÇU e também dos cursos de Enfermagem, Terapia Ocupacional, Pedagogia, Educação Física, Curso Técnico de Enfermagem, foram compartilhadas informações e orientações sobre a valorização da vida e como podemos ajudar as pessoas que estão passando por algum momento difícil em sua vida.

E nos anos seguintes, outras ações envolvendo diferentes cursos foram desenvolvidas em nossa instituição a partir de planejamento e parcerias entre direção pedagógica, coordenação, professores e acadêmicos da instituição.

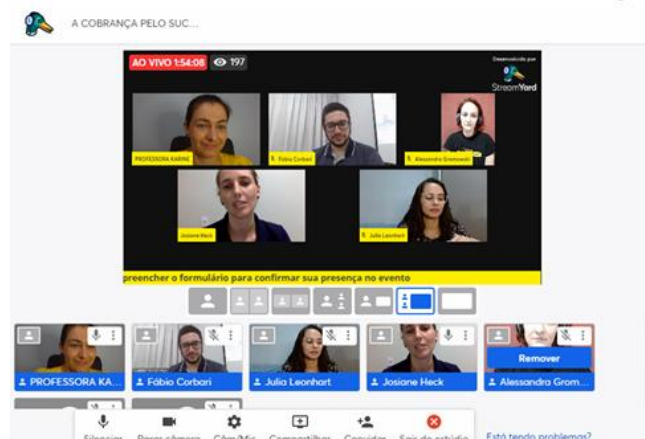
RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Projeto Vida em Evidência – Setembro Amarelo teve suas primeiras ações desenvolvidas no ano de 2019 de forma presencial na Uniguaçu. No ano de 2020, devido à pandemia da Covid - 19, o projeto foi realizado de forma online e contou



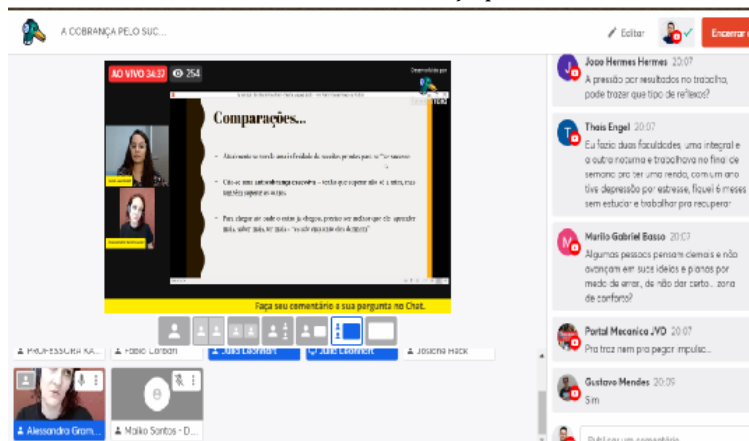
com a participação de professores, coordenadores e acadêmicos dos cursos de Pedagogia, Enfermagem, Terapia Ocupacional, Licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática e também a presença e participação do Grupo Sobrevivências. E no ano 2021, o projeto foi realizado de forma online. Já em 2022, as ações e palestras aconteceram de forma presencial na faculdade e nos espaços externos da IES. Na sequência são alguns registros das ações que foram desenvolvidas até esse momento.

FIGURA 1. Palestra sobre Saúde Mental e a Cobrança pelo Sucesso



Fonte da Figura: Karine Albano (2021)

FIGURA 2. Palestra sobre Saúde Mental e a Cobrança pelo Sucesso com interação ao vivo.



Fonte da Figura: Karine Albano (2021)



FIGURA 3. Comunicação sobre Setembro Amarelo e ajuda psicológica.



Fonte da Figura: Karine Albano (2021)

FIGURA 4. Cena do Teatro de Sombras



Fonte da Figura: Lauriane Alle Buytendorp Patrocinio (2021)

FIGURA 5. Palestra sobre Saúde Mental e a Cobrança pelo Sucesso



Fonte da Figura: Lauriane Alle Buytendorp Patrocinio (2021)



FIGURA 6. Momento de reflexão no campo da Uniguaçu e distribuição de fitas amarelas.



Fonte da Figura: Karine Albano (2021)

FIGURA 7. Entrega dos envelopes com contatos de ajuda e uma mensagem sobre a vida no comércio em São Miguel do Iguaçu.



Fonte da Figura: Rosemeri Silva (2020)

FIGURA 8. Orientações e informações pelas redes sociais da Uniguaçu



Fonte da Figura: Uniguaçu (2021)



FIGURA 9. Palestra com a Professora Ayala



Fonte da Figura: autor (2022)

FIGURA 10. Acadêmicos na organização da abertura do Setembro Amarelo



Fonte da Figura: autor (2022)

FIGURA 11. Plantio de Girassol



Fonte da Figura: Graciela (2022)



FIGURA 12. Trabalho desenvolvido pela Professora Camila e acadêmicos



Fonte da Figura: Professora Camila (2022)

FIGURA 13. Abertura do Setembro Amarelo na quadra de esporte da Faculdade UNIGUAÇU



Fonte da Figura: UNIGUAÇU (2022)

FIGURA 14. Abertura do Setembro Amarelo na quadra de esporte da Faculdade UNIGUAÇU



Fonte da Figura: UNIGUAÇU (2022)



FIGURA 15. Entrega dos envelopes em Santa Terezinha do Itaipu



Fonte da Figura: autor (2022)

FIGURA 16. Participação na Radio Jornal de São Miguel do Iguaçu



Fonte da Figura: autor (2022)

Sabemos da relevância e potencial das ações desenvolvidas com o projeto. Mas é necessário ir além, unir a instituição em prol da causa e promover ações de forma mais incisiva na sociedade. Assim, a prevenção estará além do centro universitário e promoverá qualidade e valorização da vida para toda a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conscientização, prevenção, acolhimento, valorização da vida, repensar a vida com mais amor e esperança, conhecimento, desconstrução dos mitos sobre os temas abordados, redução dos índices de tentativa de suicídio, são ações que o Projeto Vida em Evidência buscou desenvolver em todas as edições. Diante de todos



os apontamentos, é possível analisar que o Projeto Setembro Amarelo está sendo construído e firmado a cada ano entre os cursos de Pedagogia, Psicologia, Educação Física, Enfermagem, Terapia Ocupacional e Técnico de Enfermagem.

AGRADECIMENTOS

O projeto é pensado e articulado a partir dos esforços e a busca de melhorias das inúmeras realidades sociais. Diante disso, foram constantes diálogos entre coordenadores, professores, acadêmicos, almoxarifado, direção da Uniguaçu, T.I da faculdade, Marketing, o que possibilitou que as ações fossem desenvolvidas e transmitidas com êxito. Portanto, as conquistas e realizações desse projeto contaram com a participação de muitos, e assim, os agradecimentos são a todos que direta ou indiretamente se envolveram no projeto e o tornaram uma realidade em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei nº 13.819, de 26 de abril de 2019.** Diário Oficial da União. Seção: 1, Brasília, DF, 2019, n. 81, p. 1, 29 de abril de 2019.

TRES, Beatris. **Projeto Vida em Evidência.** (Relato concedido a Karine Albano). Data 20 de setembro de 2020.



A PERCEPÇÃO DOS PAIS DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DA TERAPIA OCUPACIONAL: REFLEXÕES SOBRE A INTERSETORIALIDADE

Camila Viviane Lui de Sousa¹; João Odair de Castilho²; Luciana Gonçalves Dornelles³

¹Docente e Coordenadora do curso de Terapia Ocupacional da Uniguaçu Foz do Iguaçu; ²Terapeuta Ocupacional e Discente da Uniguaçu; ³Terapeuta Ocupacional e discente da Uniguaçu.

ÁREA TEMÁTICA: Saúde e bem-estar humano
MODALIDADE: Pesquisa Científica

INTRODUÇÃO

A síndrome de Down (SD) possui registros desde o século XIX, tendo sido descrita inicialmente por John Langdon Down em 1866, embora somente em 1959 tenha sido identificada sua causa genética: a trissomia do cromossomo 21. A condição decorre de uma má distribuição cromossômica, predominantemente pela trissomia livre (95%), seguida de translocação robertsoniana (3–4%) e mosaicismo (1–2%). No Brasil, estima-se um caso para cada 700 nascimentos. A SD é atualmente compreendida como uma condição genética, com expressiva variabilidade nos aspectos fenotípicos e nas comorbidades. O ambiente familiar e social exerce impacto direto no desenvolvimento da criança, de acordo com as perspectivas sociointeracionistas de Vygotsky.

Este estudo teve como objetivo compreender a percepção dos pais de crianças com SD acerca da importância da terapia ocupacional e, paralelamente, avaliar como a prática profissional é percebida pela família, incluindo os desdobramentos educacionais.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo quali-quantitativo, realizado por meio de entrevistas estruturadas com cinco pais residentes em São Miguel do Iguaçu (PR). O roteiro contemplou aspectos socioeconômicos, experiência com o diagnóstico,



encaminhamentos terapêuticos, percepção sobre o trabalho do terapeuta ocupacional e interface com a escola.

O estudo foi realizado em 2022 na Uniguaçu, situada na rua Valentin Celeste Palavro, numero 655-743, na cidade de São Miguel do Iguaçu, Paraná.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados demonstraram que o diagnóstico foi suspeitado no nascimento em 100% dos casos, gerando sentimentos de medo, impotência, surpresa e preocupação com preconceito. Todos os pais buscaram precocemente atendimento multidisciplinar. Três crianças, frequentam a Escola de Educação Básica Pestalozzi, que oferece suporte educacional associado a fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional; duas frequentam a educação infantil regular, porém sem acesso a educador físico ou equipe pedagógica especializada, revelando assimetrias no processo de inclusão escolar. A escola surge como espaço central de socialização e redução do isolamento, porém ainda carece de maior articulação com serviços terapêuticos.

Os pais reconhecem a relevância da terapia ocupacional para o desenvolvimento motor, cognitivo, lúdico e para aquisição de habilidades de vida diária que impactam diretamente o desempenho escolar. Contudo, parte dos entrevistados relatou ausência de retorno contínuo do terapeuta ocupacional, dificultando a continuidade das intervenções no ambiente doméstico e a interlocução com a escola. Reuniões de grupo e orientações sistematizadas foram apontadas como essenciais para fortalecer a participação da família no processo terapêutico educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a SD impõe desafios emocionais e adaptativos à família, mas a atuação integrada entre escola, família e terapia ocupacional favorece o desenvolvimento global e a inclusão social da criança, evidenciando a necessidade de ampliar práticas colaborativas e intersetoriais.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SCHWARTZMAN,(a) J. S. **Histórico.** Em **J. S. Schwartzman** (Org.), Síndrome de Down (p. 3-15). São Paulo: Mackenzie1999.

SCHWARTZMAN,(b) J. S. **Generalidades.** Em J. S. Schwartzman (Org.), Síndrome de Down (p. 16-31). São Paulo: Mackenzie. 1999.

SERÉS, A; QUIÑONES, E; CASALDÁLIGA, J; CORRETGER, J; TRIAS, K. **Síndrome de Down, de A a Z.** Ed. Saberes, 2011. Disponível em [https://federacaodown.org.br/sindrome de-down/](https://federacaodown.org.br/sindrome-de-down/)

VYGOTSKY, L. The **problemoftheenvironment.** Em R. Van der Veer& J. Valsiner (Orgs). The Vygotsky Reader (p. 338-354). Oxford, UK: Brasil Blackwell. 1994.



Direito



UM OLHAR PARA O ENSINO JURÍDICO: tradição curricular, inovação pedagógica e formação reflexiva.

Claudia Symone Dias Roland¹; Liane Piacentini².

¹Faculdade UNIGUAÇU, claudia.symone@hotmail.com. ²Faculdade UNIGUAÇU, lianepia@gmail.com.

ÁREA TEMÁTICA: Direito
MODALIDADE: Pesquisa Científica

INTRODUÇÃO

Objeto de recorrentes debates entre os operadores do Direito está a formação e o ensino jurídico no Brasil, centrado num currículo básico insculpido nas Diretrizes Curriculares Nacionais e agregadas outras exigências como regionalização do curso, aspectos sociais e econômicos, atrelado ao tradicional hierárquico de transmissão de conhecimentos, aos fenômenos entre as relações pessoais e ainda sob o peso de uma ciência milenar.

Nas últimas duas décadas o ensino em sentido amplo tem tentado modernizar a prática pedagógica, metodológica e de avaliação afastando o sistema tradicional secular e agora com um foco maior no indivíduo e no grupo, além do monitoramento de resultados como contribuição para aprimoramento de processos sob o viés da importância da fluência digital, da reflexão, do estabelecimento das conexões entre a informação e a efetiva aquisição de conhecimentos e uso das ferramentas de tecnologia.

A construção da matriz curricular e os necessários ajustes sazonais desafia e movimentam a Academia dada à responsabilidade na formação de novos profissionais ante ao mercado e mundo do trabalho e no caminho mais seguro – porém menos original – há a histórica tradição. Esta mesma Academia – mesmo a mais orgulhosa e tradicional – brada que em sua formação há a inovação. A sequência consecutiva de disciplinas demonstra que não!

Diretamente relacionadas às técnicas e processos de ensino, aos métodos, metodologias e aos recursos está o protagonismo do aluno e do grupo e o levantamento de temas de interesse profissional na atualidade. Agrega-se a



construção do conhecimento em pares ou coletiva, a retenção de informações, a aplicabilidade das informações e conhecimentos adquiridos, a abordagem e compreensão de fenômenos sob diversos prismas, a base segura do arcabouço teórico e a habilidade em compilar as informações.

As explicitações da doutrina ou das correntes doutrinárias e a boa hermenêutica são o sustentáculo para a aplicação da norma e sublime é a divergência de interpretações, pois é assim que a ciência avança. O exercício interpretativo e defendido pela argumentação ante ao fenômeno jurídico é a função mister do operador do Direito sendo fundamental também a consideração do entendimento vigente no exato momento da decisão judicial: “entendimento” muda, transforma-se, transmuda-se, altera-se, repercute em *in bona* ou *in malam* partem.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de caráter teórico, exploratório e propositivo, cujo objetivo é expor as práticas pedagógicas, metodológicas e avaliativas no ensino superior, à luz das transformações contemporâneas no ensino jurídico.

Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em normativos institucionais e diretrizes oficiais que orientam a organização dos cursos de Direito no país, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais, referenciais teóricos clássicos e contemporâneos do campo jurídico-educacional.

A pesquisa bibliográfica desenvolveu-se por meio de leitura analítica e interpretativa de obras doutrinárias, artigos científicos e documentos institucionais que abordaram: a formação do bacharel em Direito; os paradigmas do ensino jurídico; as metodologias de ensino-aprendizagem; a interdisciplinaridade; o papel das tecnologias educacionais; e os desafios epistemológicos e pedagógicos da ciência jurídica contemporânea.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Há diversas reflexões e historiografias disponíveis sobre o ensino jurídico no Brasil e por vezes, distintas conclusões. Streck (2024) aduz que ...da crise do ensino jurídico que é, antes de tudo, uma crise do Direito, que, por sua vez, é uma crise de paradigmas, assentada em uma dupla face: uma crise de modelo e uma crise de caráter epistemológico. Nogueira e Nogueira (2007) citam Boudieu (1983a, p.25). O argumento de Bourdieu é o de que cada sujeito, em função de sua posição nas estruturas sociais, vivenciaria uma série característica de experiências que estruturariam internamente sua subjetividade, constituindo uma espécie de “matriz de percepções e apreciações” que orientaria, estruturaria, suas ações em todas as situações subsequentes. Souza (2024) alerta o óbvio que no contemporâneo processo malthusiano no saber, que multiplica exponencialmente a quantidade de informação gerada de maneira coletiva pela humanidade, o maior número de informações não implica, em absoluto, melhor informação. Longarezi; Pimenta, Puentes (2023) revela que O saber sensível guia nossa inteligência prática no cotidiano e está presente como base ou ponto de chegada nas formulações de teorias científicas em áreas distintas do saber. Nudel (2024) provoca já título do capítulo 2 do livro *Ensino jurídico e inovação: dicas práticas e experiências imersivas* que Estamos formando nossos estudantes para o futuro ou para o passado? Tecnologia e transformações nas profissões jurídicas. Berwig (2021) defende que Não se pode jogar a responsabilidade pela crise na aprendizagem unicamente aos cursos jurídicos. De qualquer modo, o ensino jurídico deve apostar nas competências para o agir autônomo e a análise crítico-reflexiva dos acontecimentos, para a concretização de uma excelente carreira jurídica.

Vê-se então a gravitar no ensino jurídico abordagens de caráter liberalista, normativista, iluminista, positivista, pós-positivista, neo-positivista, jusnaturalista. Na sociedade contemporânea extremamente diversificada e inegavelmente plural, não há espaço para posições rígidas e imutáveis, mas sim para percepções e concepções novas frente à realidade que se apresenta na gama de questões éticas, socioeconômicas, políticas exigindo soluções/decisões mais equânimes.



Nestes prolegômenos necessários, o curso de Direito também deve almejar e assegurar a excelência na formação e no ensino jurídico tendo por consequência numa perspectiva jurídica um aluno reflexivo e interpretativo considerando a história, o contexto social e político e a ética num raciocínio jurídico eficaz. Nesta linha, corrobora na compreensão do fenômeno jurídico outras áreas do saber – Sociologia, Antropologia, Filosofia, Economia, outras humanidades...e a Tecnologia -, dado que a dogmática jurídica pura não responde, sozinha, às complexidades do fenômeno jurídico e social. Os estudos interdisciplinares ou interface com outras áreas do conhecimento, a integralização curricular do curso e o componente Estágio Supervisionado mais a atuação ética e democrática afiguram-se os pilares para atuação do bacharel egresso apto a iniciar sua atuação nas distintas áreas do Direito, além das carreiras jurídicas públicas, pareceristas e atuar academicamente. Sem olvidar a missão, visão e valores institucionais aliada à vocação do curso já delineada na construção ou reestruturação do curso.

Neste panorama, a decisão para a abordagem metodológica centra-se na interdisciplinaridade, tecnologias e metodologias aplicadas e em princípios técnicos metodológicos, matriz original com observância às DCNs e regionalização, desafios em busca de soluções na perspectiva jurídica. Oportuna a citação das metodologias a serem utilizadas: *Problem Based Learning*, *Project Based Learning*, *Peer Instruction*, *Team Based Learning*, *Flipped Classroom*, Mapa Conceitual, Método Estudo de Caso, Método de simulação, Gameificação, Formação por competências, *Blended Learning*, Ensino com pesquisa e *Legal Design Thinking* – foco no autor/querelante/réu/paciente/reclamante na busca da melhor solução jurídica e por estratégia, a experimentação. A tecnologia, especialmente a da informática é imprescindível para atuação excelente nos processos eletrônicos, audiências virtuais, noções de perícia digital e da célere e abrangente pesquisa.

A continuidade dos estudos revela-se importante para aprimoramento/aperfeiçoamento e, por vezes, o interesse temático do Trabalho de Conclusão de Curso possa ser aprofundado nos estudos em nível *Strictu sensu*. A pesquisa, investigação científica, núcleos, grupos de estudos e a curricularização da



extensão fazem parte do currículo do curso, direcionando o interesse por determinada área do Direito.

Em suma:

1. Contato e aprofundamento de forte base teórica de conceitos fundamentais, institutos, correntes doutrinárias, raciocínio jurídico e resolução/resposta.
2. Discurso dialógico científico a alinhar conceitos, normas, argumentação e solução considerando não só a dimensão hipotética, a abstração necessária mas também a prática, discurso este emanado por professores profissionais da área do Direito e academicistas.
3. Observação constante ao mundo jurídico, decisões, organização e estrutura do Poder Judiciário.
4. Incentivo a leituras suplementares de obras universais com temática relacionada ao Direito.
5. Incentivo a outras fontes de pesquisa e informações.
6. Oportunizar subsídios para o desenvolvimento de maneira própria de estudos para a aquisição de conhecimentos.
7. Uso de tecnologias.
8. Aplicação das citadas metodologias em especial a Legal design thinking.
9. Incentivo ao pensamento reflexivo e analítico ante ao fenômeno jurídico e social.
10. Domínio de terminologias e brocardos jurídicos.
11. Manuseio adequado dos códigos numa visão sistêmica.
12. Enfrentamento criativo e ético em questões inusitadas e previsíveis ou não, considerando também adaptação às mudanças jurídicas.

Quanto às estratégias de ensino previstas: sala de audiências simuladas; sala de mediação de conflitos; simuladores de peticionamento eletrônico; ferramentas de busca e pesquisa.

Na oportunidade da elaboração dos planos de ensino, considerar:

Quanto à avaliação e/ou aproveitamento dos conteúdos, diversos instrumentos avaliativos de caráter objetivo e subjetivo são utilizados para mensurar o aprendizado: interesse dos acadêmicos na temática/conteúdo; utilização prazerosa de recursos; volume quanti e qualitativo das informações



trazidas e/ou produzidas; participação nas atividades; produção final: resenha, síntese de conteúdos, exposição, prova individual institucional, prova em pares, prova em grupo.

QUADRO 1. Estratégias de Ensino Curso Direito

MODALIDADE	DESCRIÇÃO
Aula Magna	Palestra inaugural e semestral proferida por um especialista na área com notório saber.
Masterclass	Comunicação ou aplicação de uma técnica ou procedimento ministrado por um palestrante sobre um específico tema.
Visita Técnica	Imersão na realidade do mundo profissional, permite aos acadêmicos experiências diante da magnitude da profissão que escolheram. Tendo por segurança por prioridade, a visita fornece exercícios de observação, análise, diagnóstico, potencialidades, fragilidades e comparativos, os quais serão descritos em Relatório. A visita técnica resulta em pertencimento, desenvolve a interação com o mundo profissional sob perspectivas únicas e individuais
Semana Acadêmica	Evento institucional anual organizado por acadêmicos e professores com temática de interesse da área do saber, onde acontecem palestras, oficinas, painéis e apresentação de trabalhos acadêmicos.
Congresso/Simpósio	Evento intra e extramural sobre uma específica temáticas ou de diversas correlacionadas, onde são repassadas informações, comunicações e apresentações.
Encontro Científico	Reunião de interesse de um determinado grupo de pesquisadores/interessados numa troca de experiências, descobertas e discussões de vanguarda.
Jornada de estudos	Evento dos cursos de graduação com o objetivo de apresentação da produção teórica e estudos em trâmite.
Projeto	Esforço para a consecução de atividade visando um resultado, uma resolução, coleta de informações...
Grupo de Estudos	Grupos orientados por professores para o aprofundamento de temática na formação.
Estágios	Proporcionam ao estudante a participação e vivência em situações simuladas ou reais de trabalho na área do saber, a aplicação prática dos conhecimentos teóricos e a postura reflexiva e crítica, contribuindo assim para a formação de um futuro profissional proativo e comprometido com o desenvolvimento da cidadania.
Iniciação Científica	Experiências no desenvolvimento da ciência na área, publicações abordando o método, processo de aprendizagem, etapas da investigação/pesquisa e possíveis resultados.
Atividade Extensionista	Atividade destinada à comunidade externa visando ao desenvolvimento cultural, o aperfeiçoamento da cidadania, a prestação de serviços, o auxílio na resolução ou minimização de problemas por meio de tecnologias, métodos e saberes desenvolvidos na IES, e a quaisquer demandas da sociedade em geral e em todas as áreas do conhecimento humano e tem por consequência ações transformadoras na IES e na sociedade.
Aulas Sinérgicas	Abordagens de conteúdos sob diferentes prismas por vezes antagônicos para uma global compreensão de um fato ou fenômeno – presença de um professor convidado.
Capacitação Aprimoramento	Desenvolvimento de competências específicas para o exercício profissional.

Resultados esperados:



1. Capacitação do aluno a refletir sobre sua aprendizagem, a aquisição do conhecimento, e, via de consequência, ser o gestor deste conhecimento e ainda desenvolver postura investigativa.
2. Fomento do compromisso no aluno quanto a sua formação profissional.
3. Dotação do aluno de postura política diante das diversas e distintas realidades jurídicas, políticas, econômicas e sociais que se apresentam.
4. Provimento do aluno de instrumentos que possibilitem-no a atentar para os tópicos especiais e/ou avançados da área de estudo e contextualizá-los política, cultural e historicamente.
5. Atualização do aluno quanto às tecnologias que possam ser aplicadas/aproveitadas no processo ensino-aprendizagem.
6. Publicações científicas dos alunos.
7. Consolidação da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade.

O ensino jurídico deve buscar a interdisciplinaridade, a compreensão de fenômenos sociais e políticos, a aplicação não cartesiana das normas, o uso correto da terminologia, o apontamento da solução/resolução eficaz da lide ou a defesa mais ampla, o máximo conhecimento possível em 05 anos, o manuseio dos códigos, o nexo entre o texto legal e o caso concreto. Por óbvio que o processo de ensinagem é muito mais que isto e muito mais ainda é a Ciência do Direito atendendo, prioritariamente, a formação de excelentes profissionais atuantes na área jurídica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino jurídico brasileiro permanece como objeto de constantes debates e revisões, especialmente diante das transformações sociais, tecnológicas e epistemológicas que desafiam os modelos tradicionais de formação profissional. Ao longo deste trabalho, evidenciou-se que a persistência de estruturas curriculares rígidas, fortemente hierarquizadas e centradas na mera transmissão de conteúdos, mostra-se insuficiente para responder às complexidades do fenômeno jurídico contemporâneo e às exigências do mundo do trabalho.



A análise desenvolvida reforça que a superação da crise do ensino jurídico não se limita à adoção pontual de metodologias ativas ou ao uso instrumental de tecnologias, mas demanda uma mudança paradigmática mais profunda, que articule sólida base teórica, postura reflexiva, interdisciplinaridade e compromisso ético político. O Direito, enquanto ciência social aplicada, não pode prescindir do diálogo com outras áreas do saber, tampouco ignorar os contextos históricos, sociais, econômicos e culturais nos quais se concretiza.

Nesse sentido, a construção curricular orientada por competências, aliada à aplicação consciente de metodologias como *Problem Based Learning*, *Project Based Learning*, *Legal Design Thinking* e outras estratégias centradas no protagonismo discente, revela-se um caminho promissor para o desenvolvimento do raciocínio jurídico crítico, interpretativo e argumentativo. A valorização da divergência doutrinária, da hermenêutica e da análise contextual das decisões judiciais emerge como elemento essencial à formação de operadores do Direito aptos a lidar com a mutabilidade das interpretações e dos entendimentos jurisprudenciais.

Destaca-se, ainda, o papel estratégico da tecnologia no processo de ensino aprendizagem, não como substituta da reflexão jurídica, mas como ferramenta indispensável à atuação profissional contemporânea, especialmente frente à consolidação dos processos eletrônicos, audiências virtuais e demandas relacionadas à perícia digital. A integração equilibrada entre inovação pedagógica e tradição acadêmica mostra-se, portanto, não apenas desejável, mas necessária.

Por fim, conclui-se que a excelência no ensino jurídico exige o fortalecimento da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, o incentivo à produção científica discente e docente, e a consolidação de práticas pedagógicas que promovam autonomia intelectual, responsabilidade social e compromisso democrático. Mais do que formar profissionais do Direito, impõe-se à Academia o dever de formar sujeitos críticos, éticos e capazes de compreender e intervir, de modo qualificado, na realidade jurídica e social em constante transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



BERWIG, Aldemir. **Perspectiva imaginária do direito como uma dimensão do mundo: desdobramentos para o ensino jurídico**. Ijuí: Editora Unijuí, 2021. E-book. ISBN 978 65-86074-61-1. Disponível em:

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786586074611/>. Acesso em: 27 jan. 2026.

LONGAREZI, Andréa M.; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés. **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023. E-book. ISBN 978-65-5555-435 9. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555554359/>. Acesso em: 27 jan. 2026.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a educação**. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2007. E-book. ISBN 978-85-8217-011-3. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582170113/>. Acesso em: 27 jan. 2026.

NUDEL, Radomysler Cohen. **Ensino jurídico e inovação: dicas práticas e experiências imersivas**. São Paulo: Almedina Brasil, 2024. E-book. ISBN 978-65-5627-039-5. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786556270395/>. Acesso em: 27 jan. 2026.

SOUZA, Artur César de. **Justiça: o que é uma decisão justa? Uma ideia de justiça ibero-americana**. São Paulo: Almedina Brasil, 2024. E-book. ISBN 978-65-5627-493 5. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786556274935/>. Acesso em: 27 jan. 2026.

STRECK, Lenio Luiz. **Ensino jurídico e(m) crise: ensaio contra a simplificação do direito**. São Paulo: Contracorrente, 2024.



CERIMÔNIA DE ENTREGA DA CONSTITUIÇÃO COMO PRÁTICA EXTENSIONISTA NO CURSO DE DIREITO

Fábio Aristimunho Vargas¹; Adriana Stormoski Lara²; Gabrieli Ribas³

¹Professor do curso de Direito da Faculdade Uniguaçu, em São Miguel do Iguaçu, e do curso de Direito da Unioeste, em Foz do Iguaçu; ²Professora do curso de Direito da Faculdade Uniguaçu, em São Miguel do Iguaçu; ³Professora do curso de Direito da Faculdade Uniguaçu, em São Miguel do Iguaçu. fabioaristimunho@gmail.com

ÁREA TEMÁTICA: Direito

MODALIDADE: Ação Extensionista / Relato de Experiência

INTRODUÇÃO

As atividades de extensão universitária configuram-se como instrumentos essenciais para a articulação entre ensino, pesquisa e sociedade, possibilitando a aplicação prática dos conhecimentos acadêmicos e o fortalecimento da cidadania. No âmbito dos cursos de Direito, tais ações assumem papel estratégico ao promover o contato precoce dos discentes com valores constitucionais, democráticos e humanísticos, essenciais à formação jurídica crítica e socialmente comprometida.

Sob a perspectiva pedagógica, a educação superior deve ultrapassar a mera transmissão de conteúdos, promovendo experiências formativas que favoreçam a reflexão, o diálogo e o engajamento com a realidade social, conforme enfatiza Paulo Freire ao compreender a educação como prática da liberdade (Freire, 1996).

Nesse contexto, a *Cerimônia de Entrega da Constituição*, na qual foram entregues exemplares da Constituição Federal de 1988 aos alunos ingressantes do curso de Direito da Faculdade UNIGUAÇU de São Miguel do Iguaçu – PR, constitui uma prática extensionista de caráter simbólico, pedagógico e institucional. Inspirada em tradições acadêmicas consolidadas, tal como a cerimônia de entrega do jaleco nos cursos da área de saúde, a iniciativa busca marcar o início da trajetória universitária dos calouros, assim como das famílias sob cujo amparo se encontram, reforçando a centralidade da Constituição de 1988 como fundamento do Estado Democrático de Direito.



O presente trabalho tem por objetivo relatar a experiência da realização da cerimônia no primeiro semestre de 2025, destacando seus fundamentos, procedimentos e contribuições para a formação inicial dos estudantes de Direito.

METODOLOGIA

O trabalho adota abordagem qualitativa, na modalidade de relato de experiência, a partir da descrição e análise da ação extensionista desenvolvida no âmbito da disciplina de Ciência Política e Teoria Geral do Estado, ministrada pelo prof. Fábio Aristimunho Vargas para o 1º período do curso de Direito da Faculdade UNIGUAÇU em São Miguel do Iguaçu - PR.

A metodologia consistiu na organização de uma cerimônia solene realizada em 18 de junho de 2025, no auditório da instituição, envolvendo docentes, discentes e familiares. As atividades incluíram: distribuição de exemplares da Constituição Federal aos acadêmicos; apresentações orais dos estudantes sobre temas relacionados à história constitucional brasileira e ao constitucionalismo moderno; realização simbólica da “cápsula do tempo constitucional”; e pronunciamentos institucionais, culminando com o discurso de encerramento do docente responsável pela ação extensionista.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A *Cerimônia de Entrega da Constituição* contou com a participação integral dos alunos do 1º período do curso de Direito, bem como de seus familiares, docentes e representantes da direção institucional. Observou-se elevado engajamento dos discentes, tanto na preparação prévia quanto durante as apresentações orais realizadas no evento. No total, tomaram parte do evento 55 acadêmicos da turma de 1º período do curso de Direito da UNIGUAÇU de 2025.

Assim como a Constituição guarda os valores de uma nação, os acadêmicos registraram suas expectativas para os próximos anos na forma de cartas que foram depositadas em uma cápsula do tempo a aberta no último ano da graduação, em 2029, revelando sonhos e reflexões deste primeiro ano. Essa atividade foi



desenvolvida pela profa. Gabriela Ribas em sua disciplina com a turma. Na cerimônia, foi convidada a profa. Adriana Stormoski Lara para trazer a urna e o acadêmico Henrique Mendoza para fazer a entrega simbólica da última carta a ser depositada na cápsula.

FIGURA 1. Cartaz de divulgação do evento



Fonte da Figura: Uniguaçu (2025)

Os acadêmicos, que haviam sido organizados em grupos para a realização de trabalho de pesquisa da disciplina de Ciência Política e Teoria Geral do Estado, escolheram os seguintes representantes para compartilhar breves reflexões sobre a Carta Magna e seus fundamentos:

- 1) Amanda Bezerra – “A importância e a origem das constituições”
- 2) Gabrielly Rambo – “As constituições do Brasil de 1824 e 1891”
- 3) Tainá Emanueli de Andrade Sena – “As constituições do Brasil de 1934 e 1937”
- 4) Gabrielly Eduarda Negreti Anevan – “As constituições do Brasil de 1946 e 1967”
- 5) Valentina Manente Rocha – “O constitucionalismo e a democracia”
- 6) Daniel Riedel – “A influência de Montesquieu na Constituição Federal de 1988”
- 7) Yasmin Lazzarin – “A influência de Rousseau na Constituição Federal de 1988”
- 8) Samuel Amaral – “A Constituição no cotidiano”

Apresentam-se, a seguir, alguns registros do evento.



FIGURA 2. Professores do curso



Fonte da Figura: Instagram da Faculdade UNIGUAÇU (2025). Disponível em: https://www.instagram.com/p/DLFVGo00q_C/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=NTc4MTIwNjQ2YQ==. Acesso em: 2 fev. 2026.

FIGURA 3. Constituições a serem entregues aos acadêmicos



Fonte da Figura: Instagram da Faculdade UNIGUAÇU (2025). Disponível em: https://www.instagram.com/p/DLFVGo00q_C/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=NTc4MTIwNjQ2YQ==. Acesso em: 2 fev. 2026.

FIGURA 4. Auditório com as famílias



Fonte da Figura: Instagram da Faculdade UNIGUAÇU (2025). Disponível em: https://www.instagram.com/p/DLFVGo00q_C/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=NTc4MTIwNjQ2YQ==. Acesso em: 2 fev. 2026.



FIGURA 5. Os acadêmicos



Fonte da Figura: Instagram da Faculdade UNIGUAÇU (2025). Disponível em: https://www.instagram.com/p/DLFVGo00q_C/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=NTc4MTIwNjQ2YQ==. Acesso em: 2 fev. 2026.

FIGURA 6. Depósito da última carta na capsula do tempo, segurada pela profa. Adriana



Fonte da Figura: Instagram da Faculdade UNIGUAÇU (2025). Disponível em: https://www.instagram.com/p/DLFVGo00q_C/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=NTc4MTIwNjQ2YQ==. Acesso em: 2 fev. 2026.

FIGURA 7. Mesa de honra



Fonte da Figura: Instagram da Faculdade UNIGUAÇU (2025). Disponível em: https://www.instagram.com/p/DLFVGo00q_C/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=NTc4MTIwNjQ2YQ==. Acesso em: 2 fev. 2026.



FIGURA 8. Acadêmica discursando



Fonte da Figura: Instagram da Faculdade UNIGUAÇU (2025). Disponível em: https://www.instagram.com/p/DLFVGo00q_C/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=NTc4MTIwNjQ2YQ==. Acesso em: 2 fev. 2026.

FIGURA 9. Acadêmica recebendo seu exemplar da Constituição pela profa. Gabrieli



Fonte da Figura: Instagram da Faculdade UNIGUAÇU (2025). Disponível em: https://www.instagram.com/p/DLFVGo00q_C/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=NTc4MTIwNjQ2YQ==. Acesso em: 2 fev. 2026.

FIGURA 10. Discurso do prof. Fábio



Fonte da Figura: Instagram da Faculdade UNIGUAÇU (2025). Disponível em: https://www.instagram.com/p/DLFVGo00q_C/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=NTc4MTIwNjQ2YQ==. Acesso em: 2 fev. 2026.



FIGURA 11. Os acadêmicos



Fonte da Figura: Instagram da Faculdade UNIGUAÇU (2025). Disponível em: https://www.instagram.com/p/DLFVGo00q_C/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=NTc4MTIwNjQ2YQ==. Acesso em: 2 fev. 2026.

Do ponto de vista pedagógico, a atividade contribuiu para a apropriação simbólica e concreta da Constituição Federal como objeto central da formação jurídica, superando a percepção meramente abstrata do texto constitucional. Ademais, a prática favoreceu o desenvolvimento inicial de habilidades de oratória, argumentação e pesquisa, elementos indispensáveis à atuação do jurista. Além disso, a atividade permitiu a aproximação e a integração das famílias às atividades pedagógicas e futuramente profissionais dos acadêmicos.

No plano institucional, a ação fortaleceu o vínculo entre universidade, estudantes e comunidade externa, reafirmando o papel social da Faculdade UNIGUAÇU na promoção da educação jurídica comprometida com valores democráticos. A experiência confirma a literatura que destaca a extensão como espaço privilegiado de formação ética e cidadã no ensino jurídico contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da *Cerimônia de Entrega da Constituição* revelou-se uma prática extensionista exitosa, capaz de integrar simbolismo, conteúdo acadêmico e vivência institucional. Ao marcar o ingresso dos estudantes no curso de Direito, a ação contribuiu para a construção da identidade acadêmica dos discentes e para a internalização precoce dos princípios constitucionais que orientarão sua formação.



Além disso, permitiu que as famílias e demais membros da comunidade local tivessem contato com os conteúdos teóricos de temas tão sensíveis quanto a Constituição e a Justiça.

Conclui-se que iniciativas dessa natureza devem ser incentivadas e ampliadas no âmbito do ensino jurídico, por fortalecerem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além de promoverem uma formação mais humana, crítica e socialmente responsável.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Faculdade UNIGUAÇU por todo o apoio material e logístico para a realização da *Cerimônia de Entrega da Constituição*, em especial em subsidiar os exemplares da Constituição Federal adquiridos junto ao Senado Federal para serem entregues aos acadêmicos de Direito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



Regulatório



RECONFIGURAÇÃO DO PAPEL DA CPA NO CONTEXTO DO CICLO AVALIATIVO DO SINAES: uma reflexão da nova regulamentação

Liane Piacentini¹; Claudia Symone Dias Roland²; Marcos Ricardo Muller³; Gleison Miguel Lissemerki Ferreira⁴; Jacindo Vagner Rupp⁵

¹Faculdade UNIGUAÇU, lianepia@gmail.com. ²Faculdade UNIGUAÇU, claudia.symone@hotmail.com.

³Faculdade UNIGUAÇU, marcos_ricardo@live.com. ⁴Faculdade UNIGUAÇU, gmlf2001@yahoo.com.br. ⁵Faculdade UNIGUAÇU, vag.rupp@gmail.com

ÁREA TEMÁTICA: Regulatório
MODALIDADE: Apresentação Pôster

INTRODUÇÃO

A Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Faculdade UNIGUAÇU está instituída em conformidade com a Lei nº 10.861/2004, que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e atua de forma contínua nos processos de autoavaliação institucional. No triênio 2025 - 2026 - 2027, a atuação da CPA insere-se em um contexto de reconfiguração do modelo avaliativo nacional, marcado pela implementação do Ciclo Avaliativo do Sinaes, conforme Decreto nº 12.456/2025 e portarias do Inep e normativas recentes do Ministério da Educação.

A Faculdade UNIGUAÇU sempre esteve consciente que sua análise global é subsídio para tomada de decisões tangentes à eficácia e eficiência institucional, que servirá para orientar sua política de gestão administrativa e pedagógica, mas primordialmente, revelar a realidade dos cursos e da IES. Sabido é que qualquer decisão tomada no alto escalão da IES seja em nível administrativo ou pedagógico, atinge de sobremaneira a comunidade acadêmica aqui entendida como os acadêmicos, egressos, professores, coordenadores, pessoal técnico-administrativo, pessoal de apoio e serviços gerais, diretores, líderes comunitários, representante de instituições... Reconhecer a identidade institucional, delinear perfis de seus atores e sedimentar o compromisso no oferecimento de serviços educacionais é o norte da CPA Faculdade UNIGUAÇU, distante de possíveis punições ou premiações em face aos resultados, cuja finalidade encontra-se disposta no Regimento Interno da CPA ao rezar que a Comissão busca identificar questões de ordem pedagógica, psicopedagógica, social, educacional, estrutural, didática, financeira que possam



interferir na qualidade dos serviços educacionais prestados pela IES, apontando soluções ou minimizando fragilidades.

Neste cenário, a Avaliação Institucional sempre teve em todos esses anos, a função precípua desenvolver, instrumentalizar e fomentar um processo contínuo de autoavaliação da IES, demonstrando a realidade da mesma, com o fito de aferir o seu desenvolvimento, utilizando seus resultados como ferramental para decisões futuras. A avaliação institucional da Faculdade UNIGUAÇU é pilarizada por princípios de honestidade, veracidade, abordagem crítica, fidelidade de resultados, objetividade, simplificação, metodicidade, integração e adaptação.

O novo ciclo avaliativo abrange um acompanhamento permanente, produção contínua de evidências e maior integração entre avaliação interna e externa e a autoavaliação institucional passa a ser reconhecida como fundamental ao ocupar posição estratégica, fornecendo subsídios permanentes para as avaliações externas, para o ENADE e para os processos de supervisão - Decreto nº 12.456/2025. É neste cenário que se insere uma nova transição do modelo por meio da experiência da CPA da Faculdade UNIGUAÇU, registrada em seus relatórios parciais e de triênio, no qual a autoavaliação é assumida como instrumento estruturante da gestão acadêmica e administrativa, articulando avaliação, planejamento e tomada de decisões institucionais.

O objetivo é levantar uma reflexão sob a perspectiva da nova regulamentação da educação superior, especialmente a partir de 2025, como a IES que operava em avaliações pontuais passará a funcionar por ciclos avaliativos e áreas conforme a nova regulamentação do Sinaes.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza descritiva, de caráter exploratório e documental. Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa documental, fundamentada em normativos institucionais e diretrizes oficiais que orientam as instituições no país, por meio do ministério da Educação, decretos, portarias e notas técnicas que compõem o novo marco regulatório da educação superior, em especial: a Lei nº



10.861/2004 (Lei do Sinaes), o Decreto nº 12.456/2025, as Portarias MEC nº 378/2025, nº 381/2025 e nº 506/2025, bem como documentos orientadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) relacionados aos ciclos avaliativos, às avaliações in loco e aos instrumentos de avaliação institucional e de cursos.

A compressão da reflexão baseou-se nos relatórios do triênio (2021-2022 2023) e parcial (2024) que apresentam uma metodologia que abrange etapas de coleta de dados e de planejamento, sensibilização, tratamento das informações, análise dos resultados, elaboração do relatório e ampla publicidade dialogam diretamente com a lógica do Ciclo Avaliativo do Sinaes, que pressupõe produção contínua de evidências institucionais. A interpretação dos dados buscou estabelecer relações entre os normativos e as práticas institucionais, evidenciando desafios, potencialidades e estratégias de adequação da CPA ao novo modelo avaliativo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao avaliar os relatórios da IES é relevante reconhecer que sua conduta de autoavaliação espelha-se à continuidade e sistematicidade do processo avaliativo. Diferentemente de modelos avaliativos centrados em momentos pontuais, os relatórios da Faculdade UNIGUAÇU demonstram que a CPA opera com planejamento anual formalizado, cronograma definido, instrumentos periodicamente revisados e estratégias de acompanhamento ao longo do ciclo aproximando a prática institucional da lógica introduzida pelo novo Ciclo Avaliativo do Sinaes, que pressupõe produção contínua de evidências e acompanhamento longitudinal da instituição e de seus cursos.

Observa-se que a autoavaliação passa a cumprir função estratégica ao gerar informações que não se esgotam no relatório em si, mas subsidiam decisões institucionais recorrentes. Os resultados produzidos pela CPA são utilizados para identificar fragilidades, orientar planos de melhoria e promover ajustes nos processos acadêmicos e administrativos, em consonância com a concepção de avaliação formativa presente no Sinaes. Tal prática evidencia alinhamento com o



novo modelo regulatório, no qual a avaliação deixa de ser um evento isolado e passa a constituir um processo permanente de análise institucional.

Outro resultado significativo considera a ampla participação da comunidade acadêmica no processo de autoavaliação. O relatório registra a aplicação de instrumentos distintos para docentes, discentes, técnicos-administrativos, membros de colegiados, Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) e representantes da sociedade civil organizada. Outra percepção importante é CPA interna dos cursos que tem o objetivo de compreender a percepção da gestão dos cursos interna refletindo as demandas e necessidades em relação à manutenção e melhorias do curso. A multiplicidade de olhares contribui para a construção de um diagnóstico institucional mais abrangente e consistente, fortalecendo a legitimidade dos resultados produzidos pela CPA.

Corroboram as reuniões devolutivas a cada processo avaliatório e regulatório com os envolvidos nos processos e tal publicidade e discussões sobre os pontos fracos identificados nas avaliações externas e internas são subsídios para a correções e ações. Divulgação e análise dos resultados dos processos de reconhecimento de curso realizados com docentes, professores e dirigentes. Divulgação e conscientização em toda a comunidade acadêmica da finalidade da CPA na IES.

A participação ampliada também dialoga com as exigências do novo Ciclo Avaliativo do Sinaes, que valoriza a integração entre autoavaliação e avaliação externa. Ao produzir dados sistematizados e amplamente divulgados, a CPA contribui para reduzir assimetrias entre a percepção interna da Instituição e os critérios utilizados nos processos avaliativos externos tendo por consequência que a autoavaliação passa a atuar como elemento de mediação entre a realidade institucional e os instrumentos de avaliação in loco e de supervisão.

No campo metodológico, os resultados indicam avanço na qualificação dos instrumentos de avaliação. O relatório evidencia a readequação periódica dos questionários, a adoção de métricas específicas, como o Net Promoter Score (NPS), e o uso de ferramentas tecnológicas para coleta e tabulação de dados. Estas



estratégias ampliam a confiabilidade das informações produzidas e fortalecem o caráter técnico da autoavaliação institucional.

A utilização de instrumentos diversificados e metodologicamente estruturados aproxima a prática da CPA das exigências contemporâneas da regulação educacional, que demanda evidências objetivas, rastreáveis e passíveis de análise longitudinal. No contexto do Ciclo Avaliativo do Sinaes, esta característica assume especial relevância, uma vez que as avaliações externas passam a considerar históricos institucionais e conjuntos de dados acumulados ao longo do tempo, e não apenas informações pontuais.

Os resultados também evidenciam a integração entre avaliação interna e planejamento institucional, dado que o relatório da CPA não se limita à apresentação de dados, mas explicita a utilização desses resultados na formulação de planos de melhorias recorrentes, alinhados às dimensões avaliadas. Há, assim um reforço da função regulatória da autoavaliação, na medida em que os dados produzidos orientam ações corretivas e preventivas, em consonância com os princípios da gestão acadêmica baseada em evidências. A Figura 1, apresenta a relação de processos de gestão, processos de avaliação interna e externa e ações/evolução institucional.

Essa integração é particularmente relevante no contexto do novo marco regulatório, no qual a supervisão institucional tende a se apoiar cada vez mais em dados produzidos internamente pelas IES. Ao institucionalizar a autoavaliação como ferramenta de planejamento e gestão, a CPA da Faculdade UNIGUAÇU se posiciona de forma coerente com a lógica do Ciclo Avaliativo do Sinaes, que pressupõe corresponsabilidade institucional pelos processos de avaliação e regulação.

Outro aspecto que merece destaque é a ampla publicidade dos resultados da autoavaliação pois o relatório explicita as estratégias de devolutiva à comunidade acadêmica, reforçando o caráter democrático e participativo do processo avaliativo. A transparência dos resultados contribui para o fortalecimento da cultura avaliativa institucional e amplia a compreensão, por parte dos diferentes segmentos, sobre o papel da avaliação na melhoria da qualidade educacional.



FIGURA 1. Relação de processos de gestão, processos de avaliação interna e externa e ações/evolução institucional



Fonte: Relatório CPA parcial triênio, 2024 – Faculdade UNIGUAÇU

No âmbito da discussão, os resultados permitem afirmar que a experiência da CPA da Faculdade UNIGUAÇU irá atender em nível institucional, a reconfiguração do papel da autoavaliação proposta pelo novo modelo regulatório. A CPA passa a assumir função estruturante no ciclo de avaliação, regulação e supervisão da educação superior.

A mudança não decorre apenas de uma escolha institucional, mas de uma adequação necessária ao novo desenho normativo do Sinaes, que depende da produção contínua de dados internos para viabilizar a avaliação por ciclos. No contexto, a CPA se consolida como instância estratégica de articulação entre os diferentes eixos avaliativos — autoavaliação, ENADE e avaliação in loco — contribuindo para a coerência e a efetividade do sistema.

No mesmo ano de 2026, a **Autoavaliação Institucional**, conduzida pela **Comissão Própria de Avaliação (CPA)**, concentra-se nos cursos vinculados às seguintes áreas:

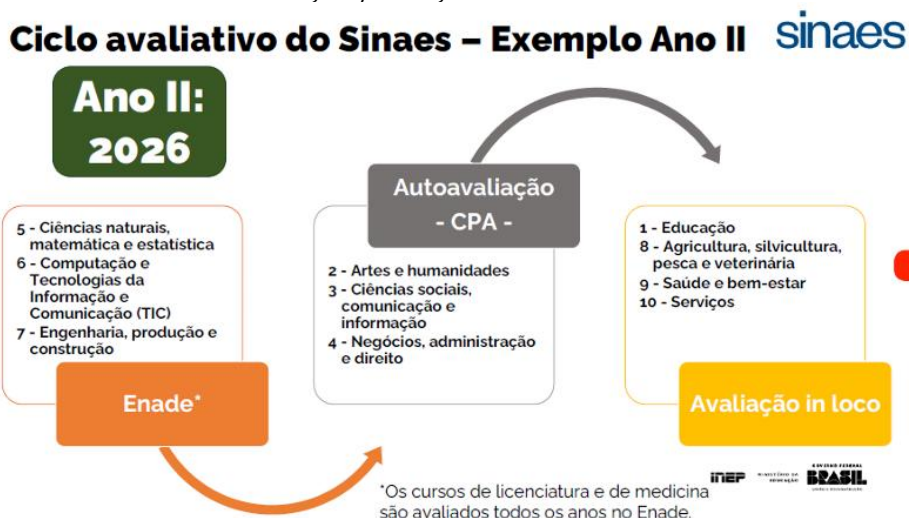
- Área 2 – Artes e humanidades;
- Área 3 – Ciências sociais, comunicação e informação;
- Área 4 – Negócios, administração e direito

A CPA analisa de forma sistemática as condições de oferta, a organização didático-pedagógica, o corpo docente, a infraestrutura e os resultados acadêmicos



dessas áreas, produzindo relatórios que passam a integrar o conjunto de evidências do ciclo avaliativo. Compreende-se que o ciclo avaliativo é um período previamente definido, no qual todas as Instituições de Educação Superior (IES), todos os cursos, e todas as áreas do conhecimento são avaliados de forma planejada, contínua e integrada, ainda que por instrumentos distintos em cada ano.

FIGURA 2. Relação de processos de gestão, processos de avaliação interna e externa e ações/evolução institucional



Fonte: TEIXEIRA, Ulysses. **As avaliações in loco no contexto da nova política de educação superior a distância**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2025

A Figura 2, aponta que no Ano II não avalia todas as áreas pelo mesmo instrumento, mas garante que todas participem do ciclo, cada uma por meio de um eixo avaliativo específico. Ao longo do ciclo plurianual, as áreas alternam sua participação entre ENADE, CPA e avaliação *in loco*, assegurando: a) Continuidade do acompanhamento institucional; b) Uso integrado de dados e evidências; c) Não ocorrerá em eventos isolados; d) Maior previsibilidade e planejamento para as IES.

Observa-se que o exame do ENADE no novo modelo reforça essa centralidade da CPA. Embora o exame continue a ocorrer anualmente, cada edição contempla áreas distintas do conhecimento, de acordo com planejamento prévio do Inep, garantindo que todas as áreas sejam avaliadas ao final do ciclo. Os resultados do ENADE deixam de ser analisados de forma isolada e passam a integrar um conjunto mais amplo de informações institucionais, no qual os dados produzidos pela



autoavaliação assumem papel complementar e explicativo. A CPA, ao produzir análises contínuas, contribui para a contextualização dos resultados do exame, fortalecendo sua função diagnóstica no âmbito do ciclo avaliativo.

As avaliações *in loco* também sofrem reconfiguração significativa no modelo por ciclos. Ao deixarem de depender exclusivamente de atos regulatórios, as avaliações passam a ocorrer de forma planejada, distribuídas ao longo do ciclo e articuladas com dados históricos da instituição. Os resultados da CPA e do ENADE tornam-se insumos essenciais para essas avaliações, que podem ocorrer de maneira presencial, virtual ou híbrida, com uso de instrumentos avaliativos.

No relato da Faculdade UNIGUAÇU, observa-se que a existência de dados consolidados pela CPA contribui para reduzir improvisações e assimetrias entre avaliação interna e externa, favorecendo maior coerência no processo avaliativo.

Por fim, essa reflexão, apontam que os resultados analisados indicam a consolidação da CPA como eixo estruturante da regulação exige não apenas formalização normativa, mas investimento contínuo em planejamento, metodologia, participação e uso efetivo dos dados. A experiência relatada demonstra que a autoavaliação institucional, quando conduzida de forma sistemática e integrada à gestão, constitui elemento central para a sustentabilidade do novo modelo avaliativo da educação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Faculdade UNIGUAÇU integra também as ferramentas acadêmicas e administrativas em torno dos resultados almejados, haja vista que a integração do PDI com o planejamento estratégico é um importante auxílio para delinear os orçamentos e a gestão dos recursos da IES. A sustentabilidade financeira é viabilizada majoritariamente, com recursos das mensalidades dos cursos de graduação, pós-graduação e cursos de extensão.

A CPA com os resultados tem papel fundamental – como já afirmado – no processo de gestão, com ampla divulgação dos resultados e propostas de melhorias, assim como o Conselho Acadêmico – *é um órgão consultivo, deliberativo, de*



coordenação didático-pedagógica dos cursos e de assessoria à Diretoria, competindo atuar em atividades didáticas, pedagógicas, culturais, de extensão e curriculares dos cursos de graduação, pós-graduação, extensão, além de aprovar Regimentos e Regulamentos sobre as atividades da IES – sem olvidar da efetiva participação nos mais diversos órgãos colegiados com seus respectivos Regimentos/Regulamentos como Conselho Editorial, Colegiado de Curso, Núcleo Docente Estruturante... a informar representatividade, competências e atribuições dos membros.

Reconhecer a identidade institucional, delinear perfis de seus atores e sedimentar o compromisso no oferecimento de serviços educacionais é o mote da CPA FAC UNIGUAÇU, distante de possíveis punições ou premiações em face aos resultados, cuja finalidade encontrasse disposta no Regimento Interno da CPA ao rezar que a Comissão busca identificar questões de ordem pedagógica, psicopedagógica, social, educacional, estrutural, didática, financeira que possam interferir na qualidade dos serviços educacionais prestados pela IES, apontando soluções ou minimizando fragilidades.

Com a definição prévia das áreas, instrumentos e cronogramas, exige da IES a produção contínua de evidências institucionais. Na Faculdade UNIGUAÇU, a CPA atua como instância organizadora desse fluxo de informações, garantindo que os dados produzidos sejam sistematizados, analisados e utilizados de forma integrada ao longo do ciclo, com o cruzamento de dados, a análise histórica e o suporte à regulação e à supervisão dependem diretamente da continuidade e da consistência das informações institucionais.

Ao comparar o novo modelo por ciclos com o modelo anterior, os resultados observados reforçam a magnitude da mudança. A avaliação pontual dá lugar à avaliação contínua; a vinculação exclusiva a atos regulatórios é substituída por planejamento no ciclo; a preparação que anteriormente era sabido cede espaço ao monitoramento permanente; e a CPA, antes acessória, torna-se estruturante. Essa transição exige das instituições não apenas adequação normativa, mas reorganização de suas práticas avaliativas e de gestão. Os ciclos avaliativos são centrais na nova regulação pois o modelo por ciclos transforma a avaliação em



processo contínuo, exigindo das IES funcionamento regular e consistente ao longo de todo o período avaliativo.

Em síntese, a reflexão deste relato aponta uma discussão que evidencia, na nova regulamentação, os ciclos avaliativos organizam o Sinaes em períodos plurianuais, articulam CPA, ENADE e avaliações in loco, distribuem áreas do conhecimento ao longo do tempo e exigem produção contínua de evidências institucionais. A CPA consolida-se como o eixo que mantém o ciclo em movimento, assumindo papel central na sustentação do novo modelo avaliativo da educação superior.

Assim, cumpre-se ressaltar que as Comissões Próprias de Avaliação têm uma missão significativa, pois visam buscar e demonstrar racionalmente qual o diagnóstico da IE, apontando tanto os aspectos positivos como as falhas ou as áreas que mereçam maior atenção, além de servirem de referencial para traçar planos e metas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025.** Dispõe sobre a oferta de cursos de graduação na modalidade a distância. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 378, de 19 de maio de 2025.** Dispõe sobre os formatos de oferta dos cursos de graduação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 381, de 20 de maio de 2025.** Estabelece regras de transição para aplicação do novo marco regulatório da EaD. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 506, de 10 de julho de 2025.** Regulamenta o Decreto nº 12.456/2025. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jul. 2025.

TEIXEIRA, Ulysses. **As avaliações in loco no contexto da nova política de educação superior a distância.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2025. Apresentação em slides.



Tecnologias e Inovação



ANÁLISE DA EFICÁCIA DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA CORREÇÃO DE AVALIAÇÕES ACADÊMICAS

Camila de Macedo da Silva¹; José Alberto Pereira dos Santos¹; Larissa Lewartoski Wong¹; Claudio Roberto Marquette Mauricio²; Willian Francisco da Silva²; Claudio Alexandre de Souza²

¹Mestrando(a) do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Gestão e Sustentabilidade-PPGTGS (Mestrado Profissional). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Foz do Iguaçu-PR;

²Docente do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Gestão e Sustentabilidade-PPGTGS (Mestrado Profissional). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Foz do Iguaçu-PR. camilademacedo1@gmail.com

ÁREA TEMÁTICA: Tecnologias e Inovação

MODALIDADE: Pesquisa Científica

INTRODUÇÃO

A incorporação de tecnologias digitais no campo educacional tem impulsionado transformações nas práticas pedagógicas, sobretudo no que se refere aos processos de avaliação. Corrêa *et al.* (2025) discutem que a inteligência artificial (IA) tem potencial para reconfigurar os métodos avaliativos tradicionais, introduzindo novas possibilidades de personalização, acompanhamento do desempenho e identificação de lacunas no processo formativo.

Por outro lado, ainda é recente na literatura, estudos que investiguem a aplicação da IA como ferramenta de correção de avaliações, especialmente com questões abertas e fechadas (Pack; Barrett; Escalante, 2024; Chang; Ginter, 2024; Rodrigues *et al.*, 2025; Ragolane; Patel; Salikram 2024; Rosa *et al.*, 2025).

A motivação deste estudo decorre da crescente digitalização de processos no ambiente educacional e pela necessidade de otimizar o trabalho docente ante a sobrecarga física e mental gerada por atividades operacionais e repetitivas, como a correção manual de provas (Gomes *et al.*, 2025). Nesse cenário, a Inteligência Artificial (IA) emerge como uma ferramenta de grande potencial, ao possibilitar abordagens inovadoras para enfrentar tais desafios (Robl; Andrade, 2025).

Tecnicamente, esse avanço é sustentado pelo Processamento de Linguagem Natural (PLN), campo da IA que permite aos computadores entenderem e interpretarem a linguagem humana de forma automatizada (Caseli *et al.*, 2023), e



pelos Large Language Models (LLMs), como GPT-4 e Gemini, que utilizam redes neurais pré-treinadas em vastos volumes de dados para gerar respostas fluidas e coerentes (Pessanha; Vieira; Brandão, 2024).

Para que essa tecnologia seja aplicada em avaliações físicas, faz-se necessário o uso do Reconhecimento Óptico de Caracteres (OCR), processo que converte imagens e manuscritos em dados editáveis (Rosa *et al.*, 2025). Contudo, a aplicação dessas ferramentas não é isenta de riscos. A literatura destaca fenômenos como a alucinação, em que o modelo gera saídas factualmente incorretas com aparência de verdade (Huang *et al.*, 2024), o viés algorítmico, que reflete preconceitos dos dados de treinamento (Heggler; Szmoski; Miquelin, 2025), e as limitações da janela de contexto, que restringem a memória de trabalho do modelo em interações extensas (Liu *et al.*, 2023).

Estudos recentes reforçam essa dualidade entre potencial e limitação. Pack, Barrett e Escalante (2024) argumentam que, embora os LLMs se tornem precisos para grandes volumes de dados, seu uso atual deve ser limitado ou servir como revisor de avaliações humanas. Complementarmente, Rodrigues *et al.* (2025) e Chang e Ginter (2024) observaram que, apesar da consistência e da ausência de preconceitos demográficos, modelos como o GPT-4 apresentam uma acentuada tendência à leniência, atribuindo notas superiores às dadas por humanos, especialmente em respostas curtas e de complexidade textual elevada. O estudo de Ragolane, Patel e Salikram (2024) corroboram com esses achados, notando que a IA apresenta dificuldade em distinguir nuances em respostas parcialmente corretas, tendendo a concentrar as notas de forma menos variada que o avaliador humano.

Mesmo em tarefas mecânicas como a transcrição via OCR, Rosa *et al.* (2025) demonstram que a variabilidade (como a caligrafia) ainda impõe desafios que exigem intervenção humana para garantir a precisão. Por fim, Yavuz, Çelik e Yavaş Çelik (2025) sugerem que, embora a sobreposição de notas entre IA e humanos seja satisfatória, o uso de abordagens mistas são essenciais em contextos educacionais. Partindo desse cenário, este estudo teve como objetivo investigar o desempenho de modelos de IA na atribuição de notas para provas contendo questões objetivas e discursivas, comparando-se os resultados obtidos pelos sistemas com os gabaritos



oficiais e com as avaliações feitas pelo professor, identificando convergências, divergências e potenciais implicações pedagógicas de seu uso.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se por uma abordagem quantitativa e experimental, de natureza comparativa, delineada para mensurar a acurácia de modelos de Inteligência Artificial Generativa na correção de avaliações acadêmicas. O corpus da pesquisa consistiu em uma amostra de 20 provas, compostas por questões objetivas (múltipla escolha) e discursivas (respostas abertas), originadas de avaliações reais aplicadas em ambiente acadêmico.

As avaliações, originalmente em suporte físico, foram submetidas a um processo de digitalização. Para assegurar a integridade do experimento e evitar o viés de confirmação pelos modelos de IA, procedeu-se à limpeza digital dos documentos, removendo-se manualmente quaisquer marcações, anotações ou correções prévias realizadas pelo docente. As provas foram numeradas aleatoriamente e anonimizadas, garantindo que a ordem de processamento não influenciasse os resultados.

A pesquisa previu inicialmente o teste comparativo entre três modelos de linguagem de larga escala (LLMs): ChatGPT (GPT-4.0), Gemini (Google) e DeepSeek. Para avaliar a sensibilidade do modelo à instrução humana, estabeleceu-se um protocolo de prompt composto por três condições experimentais com níveis progressivos de detalhamento. A primeira condição utilizou um *prompt* genérico, caracterizado por instruções diretas de correção sem parâmetros adicionais. A segunda condição introduziu um prompt com gabarito, fornecendo a chave de correção oficial para estabelecer critérios binários e conteudistas. Por fim, a terceira condição baseou-se em um *prompt* estruturado, contendo instruções detalhadas sobre como proceder à avaliação e como atribuir notas parciais.

O tratamento dos dados e a análise dos resultados fundamentaram-se em dois eixos centrais: a acurácia por item e a análise de discrepância de notas. No primeiro eixo, realizou-se a comparação direta entre a saída da IA, o gabarito oficial e a correção humana para identificar a precisão na detecção de erros e acertos. No



segundo, mensurou-se o desvio entre a pontuação atribuída pela ferramenta e a do docente, visando identificar padrões de leniência (superestimação) ou rigidez (subestimação) no comportamento do modelo. Essa distinção, aplicada a questões objetivas e discursivas, permitiu isolar a eficácia da IA em tarefas de reconhecimento de padrões em oposição àquelas que exigem interpretação semântica e síntese textual complexa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este estudo buscou investigar o uso de modelos de inteligência artificial na correção automatizada de avaliações acadêmicas. Embora três modelos de linguagem (ChatGPT 4.0, Gemini e DeepSeek) tenham sido selecionados para a análise, apenas o Gemini conseguiu executar integralmente a tarefa de correção das provas submetidas.

Diante dos testes, tanto o ChatGPT quanto o DeepSeek declararam não ser capazes de cumprir a requisição estabelecida pelo prompt, o que já constitui um dado relevante sobre as limitações técnicas atuais desses sistemas em tarefas que exigem interpretação textual aplicada a contextos avaliativos formais. Dessa forma, a análise comparativa prevista inicialmente tornou-se inviável, direcionando a análise exclusivamente para o desempenho do Gemini.

A análise dos resultados concentra-se em dois eixos: a acurácia por item e a análise de discrepância de notas. No primeiro eixo, a comparação entre a saída da IA, o gabarito oficial e a correção docente revelaram alta precisão em tarefas de baixa complexidade interpretativa (Tabela 1).

TABELA 1. Avaliação das Questões Objetivas

Questão	Quantidade de Erros		Percentual de Acertos
	Sem Gabarito	Com Gabarito	
2	1	1	95%
4	1	1	95%
5	6	6	70%
6	2	2	90%
8	13	13	35%

Fonte: dados da pesquisa (2026)

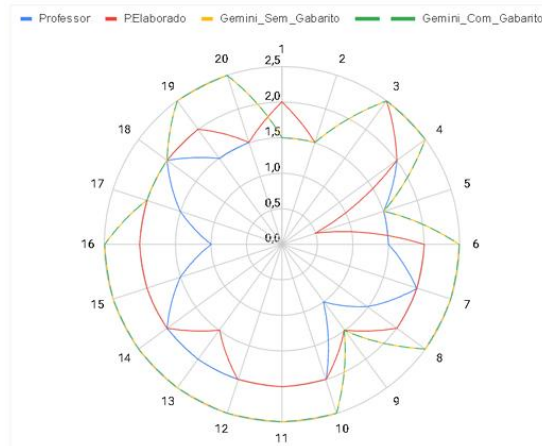
De acordo com a Tabela 1, nas questões objetivas, o modelo atingiu índices de acerto de 95% (Questões 2 e 4) e 90% (Questão 6). Contudo, a acurácia decaiu



drasticamente para 35% na Questão 8, que exigia a análise de asserções lógicas complexas, o resultado indica que a IA tem dificuldade em processar relações lógicas complexas (exemplo: "A asserção I é verdadeira, mas a II não justifica a I"), até identifica as palavras, mas não a relação de causalidade entre elas.

Outrossim, o estudo constatou que a disponibilização do gabarito oficial no prompt não foi suficiente para mitigar as inconsistências do modelo ou elevar sua acurácia ao nível pleno. Observou-se que, independentemente da presença das respostas para correção, os erros cometidos pela IA permaneceram sistematicamente os mesmos, evidenciando que o modelo não atingiu 100% de precisão em nenhuma das condições de teste. Nas questões objetivas, por exemplo, a quantidade de acertos e falhas foi idêntica tanto no cenário "Sem Gabarito" quanto no "Com Gabarito", a IA incorreu em falsos positivos, validando alternativas incorretas e, conseqüentemente, gerando notas finais superiores às registradas na correção docente, conforme demonstra o Gráfico 1.

GRÁFICO 1. Somatório das Notas das Questões Objetivas



Fonte: dados da pesquisa (2026)

Em relação as questões subjetivas (Tabela 2), a análise comparativa entre os quatro métodos de avaliação, Professor (P), Prompt Elaborado (E), IA Sem Gabarito (S) e IA Com Gabarito (C), revelou padrões distintos de rigor e consistência na atribuição de pontos. Observou-se que o Professor se apresentou como o avaliador mais generoso, frequentemente atribuindo a pontuação máxima ou superior aos demais em questões discursivas, o que sugere uma avaliação holística e dotada de



sensibilidade pedagógica ao validar o raciocínio do aluno mesmo diante de imprecisões técnicas.

TABELA 2. Avaliação das Questões Subjetivas

Questão - Valor	Q1 - 0,5				Q3 - 0,6				Q7 - 0,4				Q9 - 1,0			
Prova	P	E	S	C	P	E	S	C	P	E	S	C	P	E	S	C
1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	0,6	0,6	0,6	0,4	0,2	0,4	0	1,0	0	0,5	0,5
2	0,2	0,1	0	0	0,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0,2	0,3	0	0	0,3	0	0	0	0,4	0,4	0,4	0,4	0,8	0,2	0,25	0,25
4	0,5	0,3	0,5	0,5	0,3	0	0	0	0,4	0,4	0,4	0,4	1,0	0	0,75	0,75
5	0,4	0,3	0	0	0,3	0	0	0	0,4	0,4	0,4	0,4	1,0	0	0,75	0,75
6	0,5	0,4	0,5	0,5	0,3	0	0	0	0,4	0,4	0,4	0,4	0,8	0	0,5	0,5
7	0,5	0,4	0,5	0,5	0,5	0	0	0	0,4	0,4	0,4	0,4	1,0	0,5	0,5	0,25
8	0	0,1	0	0	0,3	0,2	0	0	0,1	0	0	0	0,5	0,3	0	0
9	0,3	0,2	0	0	0,3	0	0	0	0,4	0,2	0	0	1,0	0,1	0,25	0,25
10	0,4	0,2	0	0	0,3	0	0	0	0,4	0,4	0,4	0,4	0	0	0	0
11	0,3	0,3	0,5	0	0,3	0,2	0	0	0,4	0,2	0	0	1,0	0,5	0,75	0,75
12	0,3	0,3	0,5	0,5	0,3	0,2	0	0	0,4	0,4	0,4	0,4	1,0	0,5	0,75	0,75
13	0,4	0,5	0,5	0,5	0,3	0,3	0	0	0,4	0,4	0	0	1,0	0,5	1,0	1,0
14	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	0,6	0,6	0,6	0,4	0,2	0	0	1,0	0,5	0,5	0,5
15	0,3	0,3	0,5	0,5	0,3	0,2	0	0	0,4	0,4	0	0	0,9	0,3	0	0
16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	0,2	0,3	0,5	0,5	0,3	0,2	0	0	0,3	0,2	0	0	0,8	0,1	0,25	0,25
18	0,4	0,3	0,5	0,5	0,5	0,2	0	0	0,4	0,2	0	0	1,0	0,5	1,0	1,0
19	0,2	0,3	0,5	0	0,3	0	0	0	0,4	0,4	0,4	0,4	0,2	0	0	0
20	0,5	0,3	0,5	0,5	0,3	0,2	0	0	0,4	0,4	0,4	0,4	1	0,5	0,5	0,5

Fonte: dados da pesquisa (2026)

Em contrapartida, foi observada uma barreira de interpretação nas condições “S” (Sem Gabarito) e “C” (Com Gabarito). Nestes dois cenários, a IA demonstrou dificuldade em extrair e interpretar o conteúdo das avaliações, resultando em uma recorrência de notas zero para diversas questões em que o aluno havia, de fato, apresentado conteúdo passível de pontuação.

Já na análise do uso do Prompt Elaborado (E) revelou-se que o comando estruturado permitiu que a IA transcendesse a leitura superficial e atribuisse notas parciais condizentes com o desempenho do estudante, enquanto as versões “S” (Sem Gabarito) e “C” (Com Gabarito) zeraram as mesmas questões por falha de interpretação. Na Prova 2 e 3 (Questão 1), por exemplo, enquanto as versões padrão zeraram o item, o Prompt Elaborado identificou elementos válidos e atribuiu pontuação, aproximando-se da lógica humana. Esse comportamento demonstra que a atribuição de um papel institucional e critérios de gradação detalhados reduz as



alucinações de erro, tornando o modelo mais criterioso e capaz de distinguir nuances que as configurações simples ignoram (Tabela 2).

No segundo eixo de análise, a mensuração das discrepâncias nas notas finais permitiu a identificação de três padrões comportamentais distintos e fundamentais no modelo avaliativo.

De acordo com a Tabela 3, nas situações caracterizadas com a cor azul, observou-se a predominância da rigidez algorítmica ou sensibilidade pedagógica, em que o professor atribuiu notas superiores às da IA, fenômeno recorrente em provas de alto desempenho, como as Provas 1, 3 e 7.

TABELA 3. Notas finais atribuídas por cada meio de avaliação

Provas	Notas Finais			
	Professor	P. Elaborado	Sem Gabarito	Com Gabarito
1	4,5	3,3	3,5	3,1
2	2,0	1,6	1,5	1,5
3	4,2	3,4	3,2	3,2
4	4,2	2,7	4,2	4,2
5	3,6	1,2	2,7	2,7
6	3,5	2,8	3,9	3,9
7	4,4	3,3	3,9	3,7
8	2,4	2,6	2,5	2,5
9	3,0	2,0	1,8	1,8
10	3,1	2,6	2,9	2,9
11	4,0	3,2	3,8	3,3
12	4,0	3,4	4,2	4,2
13	4,1	3,2	4,0	4,0
14	4,5	3,8	4,1	4,1
15	3,4	3,2	3,0	3,0
16	1,0	2,0	2,5	2,5
17	3,1	2,8	2,8	2,8
18	4,3	3,2	3,5	3,5
19	2,6	2,7	3,4	2,9
20	3,7	2,9	3,9	3,9

Fonte: dados da pesquisa (2026)

Em contrapartida, as notas destacadas em laranja revelaram um viés de leniência, especialmente em avaliações de baixo desempenho (exemplo: Provas 6, 16 e 19), onde a IA gerou falsos positivos ao pontuar respostas que estavam erradas, independente do fornecimento do gabarito. Por fim, as notas em vermelho demarcaram as áreas de convergência, nas quais a pontuação da IA se aproximou significativamente da humana, com variância baixa, conforme verificado nas Provas 4, 12 e 14 (Tabela 3).



Os resultados obtidos com o uso do Gemini demonstram desempenho heterogêneo nas avaliações realizadas, refletindo tanto o potencial quanto as limitações previamente apontadas pela literatura. Assim como descrito por Pack, Barrett e Escalante (2024), que observaram a aplicação de LLMs na correção de avaliações de inglês, o modelo avaliou com relativa fluidez grandes volumes de respostas, o que evidencia sua capacidade operacional para lidar com tarefas repetitivas de correção. Entretanto, verificou-se que a confiabilidade e a precisão das notas ainda não são suficientes para sustentá-lo como avaliador autônomo, sendo recomendado seu uso apenas de maneira limitada e preferencialmente como ferramenta revisora do trabalho humano, tendo em vista suas lacunas e inconsistências (Pack; Barrett; Escalante, 2024).

A comparação entre as avaliações realizadas pelo Gemini e aquelas atribuídas pelo docente revela tendência consistente à leniência por parte do professor, divergindo das evidências apresentadas por Rodrigues *et al.* (2025). No estudo desses autores, o GPT-4 apresentou discrepâncias em relação às notas humanas, favorecendo pontuações mais altas. As respostas parcialmente corretas tendiam a receber avaliações mais criteriosas do que as oferecidas pelo professor, tendo em vista a subjetividade e empatia que envolvem o processo de correção humana.

Os achados deste estudo também dialogam com a pesquisa conduzida por Chang e Ginter (2024), que analisaram o desempenho de modelos de IA na avaliação de respostas curtas. Assim como identificado pelos autores, observou-se aqui que a IA apresentou maior dificuldade conforme aumentava o grau de complexidade ou a extensão das respostas, demonstrando inconsistências na interpretação de nuances semânticas. Apesar de prompts mais elaborados terem gerado justificativas mais detalhadas por parte do modelo, isso não resultou em maior alinhamento com a avaliação humana, indicando que a complexidade textual permanece um fator dificultador para análises automáticas.

A literatura também sugere que as IAs apresentam dificuldade em distinguir níveis intermediários de qualidade, fenômeno destacado por Ragolane, Patel e Salikram (2024). Essa observação é corroborada pelos resultados desta pesquisa, uma vez que o Gemini se mostrou pouco sensível às diferenças gradativas entre uma



resposta parcialmente correta e outra que exigia desconto proporcional de pontos. Assim como na pesquisa de Rosa *et al.* (2025), esse estudo demonstrou que o desempenho da IA é mais eficiente em contextos padronizados, como questões objetivas, e menos satisfatório em tarefas que exigem análise interpretativa, sensibilidade linguística e julgamento contextual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar o desempenho de modelos de Inteligência Artificial na atribuição de notas em avaliações acadêmicas, comparando os resultados automáticos com o padrão de resposta oficial e a correção humana realizada pelo docente da disciplina.

Os resultados demonstram que o modelo Gemini apresenta uma tendência acentuada a errar em questões objetivas, gerando falsos positivos, independentemente do fornecimento do gabarito para correção. A disponibilização do gabarito oficial para o modelo não exerceu influência significativa nos resultados, uma vez que as notas atribuídas nas condições "com" e "sem" gabarito foram idênticas em grande parte da amostra.

No campo das questões subjetivas, constatou-se que a avaliação do professor resulta, em regra, em notas sistematicamente mais altas do que as atribuídas pela IA. Enquanto o docente utiliza a sensibilidade pedagógica para valorizar o raciocínio do estudante de forma holística, o Gemini demonstra uma rigidez algorítmica punitiva, apresentando notável dificuldade em estimar notas parciais para respostas que não se enquadrem exatamente no padrão esperado, tendendo a zerar itens que possuíam conteúdo passível de pontuação humana.

Contudo, ao comparar todos os métodos com a correção do Professor, observa-se que o docente permanece como o avaliador mais generoso, validando o conhecimento de forma holística. Embora o Prompt Elaborado tenha sido mais eficaz que as outras IAs em captar notas parciais, ele ainda manteve um rigor técnico elevado, resultando em notas frequentemente inferiores às humanas. Tais evidências reforçam que a eficácia da IA na correção acadêmica está



intrinsecamente ligada à qualidade da instrução fornecida, sendo o *prompt engineering* um fator capaz de mitigar as falhas de leitura que levam a correções injustas ou zeradas indevidamente.

Apesar dos achados relevantes, o estudo apresenta limitações importantes, como a utilização de apenas um tipo de prova de uma única disciplina e a aplicação em um número reduzido de amostras (20 provas), o que restringe a generalização dos resultados para outros contextos acadêmicos. Como proposições futuras, recomenda-se a expansão da pesquisa para diferentes áreas do conhecimento, o aumento da massa de dados testada e a investigação de modelos multimodais e técnicas de *fine-tuning* que possam alinhar o rigor técnico da IA à flexibilidade e sensibilidade pedagógica humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASELI, H. M., *et.al.* **Processamento de Linguagem Natural: conceitos, técnicas e aplicações em português**. 1. ed. São Carlos: BPLN, 2023. Disponível em: <https://brasileiraspln.com/livro-pln/1a-edicao/>. Acesso em: 12 nov 2025.
- CHANG, L.-H.; GINTER, F. Correção automática de respostas curtas em finlandês com ChatGPT. **Anais da Conferência AAAI sobre Inteligência Artificial**, 38 (21), 23173-23181, 2024. <https://doi.org/10.1609/aaai.v38i21.30363> CORRÊA, S. H. B.;
- THEOBALD, A. A. R. F.; REZENDE, A. T. S.; FAYAD, A. L. A.; DUTRA, E. R.; MARINO, L. M.; FERREIRA, L. M.; DOURADO, V. S. Inteligência artificial na avaliação educacional: inovações, desafios e possibilidades. **Revista Aracê**, v. 7, n. 6, p. 32355–32371, 2025. DOI: 10.56238/arev7n6-185.
- HEGGLER, J. M.; SZMOSKI, R. M.; MIQUELIN, A. F. As dualidades entre o uso da inteligência artificial na educação e os riscos de vieses algorítmicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 46, e289323, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qrTryFvZR9Y9WsRpG5fWGHB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov 2025.
- HUANG, L. *et al.* **A Survey on Hallucination in Large Language Models: Principles, Taxonomy, Challenges, and Open Questions**. arXiv pre print, arXiv:2311.05232, 2023. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2311.05232>. Acesso em: 12 nov 2025.
- LIU, Nelson F.; LIN, Kevin; HEWITT, John; PARANJAPE, Ashwin; BEVILACQUA, Michele; PETRONI, Fabio; LIANG, Percy. **Lost in the Middle**: How Language Models Use Long Contexts. arXiv pre-print, arXiv:2307.03172, 2023. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2307.03172>. Acesso em: 12 nov 2025.



PACK, A.; BARRETT, A.; ESCALANTE, J. **Large language models and automated essay scoring of English language learner writing**: Insights into validity and reliability.

Computers and Education: Artificial Intelligence, 6, 2024.

<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100234>

PESSANHA, G. R. G.; VIEIRA, A. G.; BRANDÃO, W. C. Large Language Models (LLMs): a systematic study in administration and business. RAM. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 25, n. 6, p. 1-38, 2024. DOI: 10.1590/1678-6971/eRAMD240059.

RAGOLANE, M.; PATEL, S.; SALIKRAM, P. AI Versus Human Graders: Assessing the Role of Large Language Models in Higher Education. **Asian Journal of Education and Social Studies** 50 (10):244–263, 2024. <https://doi.org/10.9734/ajess/2024/v50i101616>.

ROBL, F.; ANDRADE, M. B. de. **Inteligência artificial na avaliação educacional: o que traz a literatura? Examen: política, gestão e avaliação da educação**, Brasília, v. 7, n. 7, 2025. Disponível em: <https://www.examen.com.br/rev/issue/view/9/9>. Acesso em: 12 nov 2025.

RODRIGUES, L.; XAVIER, C.; COSTA, N.; GASEVIC, D.; MELLO, R. F. Is GPT-4 fair? An empirical analysis in automatic short answer grading. **Computers and Education: Artificial Intelligence**, 8, 2025. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100428>

ROSA, M. A. P. da S.; COSTA, G. C.; VISTA, R. C.; MUSCI, M.; ANTONLIN, Q. A. Utilizando ferramentas de OCR para ler documentos históricos manuscritos em português: um estudo de caso. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 4, e14144, 2025. Disponível em: <https://share.google/T9VuXmw2SPqsJr7ud>. Acesso em: 12 nov 2025.

YAVUZ, F.; ÇELİK, Ö.; YAVAŞ ÇELİK, G. (2025). Utilizing large language models for EFL essay grading: An examination of reliability and validity in rubric-based assessments. **British Journal of Educational Technology**, 56(1), 150–166. <https://doi.org/10.1111/bjet.13494>

09 A 12 DE FEVEREIRO DE 2026



I CONGRESSO DE EDUCAÇÃO
E FORMAÇÃO DOCENTE

SÃO MIGUEL DO IGUAÇU - PR

Picth



JOGOS PSICOPEDAGÓGICOS

Daniela Kerkhoff Serqueira¹

¹Professora na Faculdade Uniguauçu. E-mail do autor principal: danielauniguacu@gmail.com.

MODALIDADE: Apresentação pôster

RESUMO: Diante do crescente número de crianças e adolescentes que apresentam dificuldades ou transtornos de aprendizagem, torna-se fundamental que o pedagogo esteja devidamente preparado e atualizado para atuar de forma consciente e inclusiva. Nesse contexto, o presente trabalho teve como objetivo desenvolver e aplicar jogos psicopedagógicos como estratégia de aprendizagem e formação prática dos acadêmicos do 6º período do curso de Pedagogia, no primeiro semestre de 2025, com foco em condições que interferem no processo de aprendizagem, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a Discalculia, a Disgrafia, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a Disortografia. A proposta buscou articular teoria e prática, possibilitando aos estudantes compreenderem as especificidades de cada condição e elaborarem recursos pedagógicos acessíveis, lúdicos e significativos. A metodologia adotada teve caráter prático-experimental e foi desenvolvida em etapas que envolveram estudo teórico das temáticas, produção teórica em grupos, confecção dos jogos e organização de um espaço de visitação destinado à comunidade acadêmica. Os jogos elaborados consideraram aspectos cognitivos, emocionais e motores, priorizando estímulos à atenção, memória, coordenação motora, raciocínio lógico, linguagem e interação social, respeitando as necessidades individuais dos educandos. Como principais resultados, observou-se maior engajamento dos acadêmicos no processo formativo, ampliação do conhecimento acerca das dificuldades e transtornos abordados, bem como o desenvolvimento de habilidades relacionadas à criatividade, ao trabalho em equipe e à construção de um olhar pedagógico inclusivo. Além disso, os jogos demonstraram potencial para utilização como instrumentos de intervenção psicopedagógica e apoio à prática docente, favorecendo ações pedagógicas mais humanizadas. Conclui-se que o uso de jogos psicopedagógicos constitui uma estratégia eficaz tanto na formação inicial de professores quanto no enfrentamento



das demandas educacionais contemporâneas, contribuindo para práticas pedagógicas reflexivas e sensíveis às diferentes formas de aprendizagem.

Palavras-chave: Jogos psicopedagógicos; Formação docente; Aprendizagem; Inclusão; Dificuldades de aprendizagem.



PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DE ROTAÇÃO DE CULTURAS EM PROPRIEDADES RURAIS

Graciela Maiara Dalastra¹

¹Professora do Curso de Engenharia Agrônômica da Faculdade UNIGUAÇU.
gradalastra@hotmail.com

MODALIDADE: Apresentação pôster

RESUMO: A rotação de culturas constitui uma prática agrícola essencial para a sustentabilidade dos sistemas produtivos, promovendo melhorias na qualidade física, química e biológica do solo, no manejo de pragas e doenças e no aumento da produtividade. No contexto da formação em Engenharia Agrônômica, a articulação entre teoria e prática é fundamental para o desenvolvimento de competências profissionais. O presente trabalho objetiva relatar a experiência de um projeto de extensão desenvolvido na disciplina de Culturas e Lavouras II (mandioca, café, canola, aveia e sorgo), da Faculdade UNIGUAÇU, voltado ao planejamento estratégico da rotação de culturas em propriedades rurais. O trabalho foi realizado ao longo do 2º semestre de 2025, envolvendo acadêmicos do 8º período, organizados em grupos, os quais selecionaram propriedades rurais reais para aplicação do projeto. As atividades contemplaram visitas técnicas, diagnóstico das condições de solo e clima, levantamento do histórico da área, identificação de pragas e doenças, planejamento da rotação de culturas para um período de cinco anos, propostas de adubação e análise de viabilidade técnica. Ao final do projeto, os planos elaborados foram apresentados aos produtores participantes. Os resultados evidenciaram elevado engajamento dos acadêmicos, fortalecimento da aprendizagem significativa e desenvolvimento de habilidades como trabalho em equipe, comunicação técnica e tomada de decisão. Além disso, a ação proporcionou benefícios diretos às propriedades envolvidas, reforçando o papel social da Faculdade por meio da extensão. Conclui-se que a atividade contribuiu de forma expressiva para a formação acadêmica e profissional dos estudantes.

Palavras-chave: Extensão universitária; Rotação de culturas; Metodologias ativas; Engenharia Agrônômica.



O DIA DE CAMPO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE ACADÊMICOS DE AGRONOMIA

Priscilla Guedes Gambale¹

¹Professora Dra. Na Faculdade Uniguaçu. E-mail do autor principal. priscillagambale@gmail.com.

MODALIDADE: Apresentação pôster

RESUMO: O presente trabalho consiste em um relato de experiência acerca da prática pedagógica desenvolvida com acadêmicos do 10º período do curso de Agronomia durante a realização do Dia de Campo, integrando conteúdos das disciplinas de Agroecologia e Química. A atividade teve como objetivo promover a articulação entre teoria e prática, estimulando a autonomia, o pensamento crítico e a aplicação do conhecimento científico na resolução de problemas reais do contexto agrícola. Para o desenvolvimento da proposta, os alunos foram orientados a escolher temas relacionados às disciplinas envolvidas, tais como manejo agroecológico, uso racional de insumos, análises químicas aplicadas ao solo e às plantas, sustentabilidade e alternativas de produção. A metodologia adotada contemplou três etapas principais: elaboração de um projeto escrito inicial, desenvolvimento prático das atividades experimentais e, por fim, a sistematização dos resultados em um trabalho escrito final. Os projetos desenvolvidos foram apresentados durante o Dia de Campo, possibilitando a socialização do conhecimento com colegas, professores e visitantes, além de promover a troca de experiências e o diálogo entre ensino, pesquisa e extensão. Os resultados observados evidenciaram maior engajamento dos acadêmicos no processo de aprendizagem, fortalecimento das competências técnicas e científicas, bem como o desenvolvimento de habilidades como trabalho em equipe, comunicação científica e tomada de decisão. A vivência prática contribuiu significativamente para a consolidação dos conteúdos teóricos, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado. Conclui-se que a realização de atividades como o Dia de Campo representa uma ferramenta pedagógica eficaz na formação dos acadêmicos de Agronomia, especialmente nos períodos finais do curso, ao prepará-los de forma mais integrada e crítica para os



desafios profissionais, reforçando a importância da interdisciplinaridade e da prática experimental na construção do conhecimento agrônomo.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Dia de campo; Agroecologia; Química agrícola; Formação profissional.



TAXIDERMIA APLICADA AO ENSINO: UMA ESTRATÉGIA PARA A APRENDIZAGEM DE ACADÊMICOS DE MEDICINA VETERINÁRIA E A CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL

Priscilla Guedes Gambale¹

¹Professora Dra. Na Faculdade Uniguaçu. E-mail do autor principal: priscillagambale@gmail.com.

MODALIDADE: Apresentação pôster

RESUMO: A crescente desconexão entre a sociedade e o meio ambiente, especialmente em contextos urbanos, tem intensificado a necessidade de estratégias educativas que promovam a valorização da biodiversidade e a conscientização ambiental. Nesse cenário, a escassez de recursos didáticos que proporcionem experiências práticas e significativas com a natureza representa um desafio para a educação ambiental. Assim, o presente trabalho teve como objetivo relatar e analisar o desenvolvimento de uma atividade científica realizada com acadêmicos do curso de Medicina Veterinária, utilizando a taxidermia como ferramenta pedagógica na educação ambiental, com enfoque na preservação em vida e no respeito à fauna. A metodologia consistiu em atividades teóricas e práticas, nas quais os acadêmicos participaram do processo de taxidermia de espécimes provenientes exclusivamente de óbitos naturais ou causas legalmente autorizadas, respeitando princípios éticos e legais. A técnica envolveu a dissecação de cadáveres em bom estado de conservação, tratamento adequado da pele, preenchimento das cavidades e posterior suturação, possibilitando o estudo anatômico e ecológico dos animais. Além disso, os espécimes taxidermizados foram utilizados em ações educativas, visando aproximar estudantes e comunidade do conhecimento sobre a fauna e os ecossistemas. Os resultados evidenciaram que o uso da taxidermia em ambientes educativos desperta curiosidade, aumenta o engajamento dos participantes e favorece a construção de conhecimentos científicos, ao mesmo tempo em que estimula reflexões sobre preservação ambiental, sustentabilidade e respeito à vida. Observou-se ainda que a participação ativa dos acadêmicos contribuiu significativamente para sua formação acadêmica, desenvolvendo habilidades técnicas, senso crítico e responsabilidade socioambiental. Conclui-se que a



taxidermia, quando aplicada de forma ética, responsável e contextualizada, constitui uma ferramenta didática eficaz na educação ambiental, capaz de aproximar os indivíduos da natureza e fortalecer a consciência sobre a importância da conservação da biodiversidade.

Palavras-chave: Educação ambiental; Taxidermia; Preservação da fauna; Biodiversidade; Conscientização ambiental.



EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA SOBRE O ESTUDO DO UNIVERSO

Professora Karine Albano e alunos do 4º ano da Escola Mun. Vovô Cassiano da Veiga Mello¹

¹Professora da Faculdade Uniguaçu.

MODALIDADE: Apresentação pôster

RESUMO: Os 31 alunos do quarto ano, com o auxílio e orientação da professora, organizaram a exposição de conteúdos sobre temas como o Universo e a relação com a vida e o planeta Terra. O principal objetivo foi construir compreensões científicas sobre o conteúdo estudado. Inicialmente os alunos revisaram e estudaram conteúdos sobre o Sistema Solar, planetas, cores e temperatura das estrelas, entre outros. Posteriormente os alunos tiveram a ideia de sistematizar o aprendizado em forma de maquetes. Assim, os alunos em grupo escolheram o tema e montaram as maquetes. E com isso foi organizado uma exposição e apresentação dos trabalhos para as famílias, professores e alunos da escola. Por meio da participação dos alunos no desenvolvimento e construção do conhecimento, foi possível observar que os alunos conseguiram se apropriar dos conteúdos de forma científica e o fortalecimento do trabalho em equipe. Posteriormente os alunos participaram da II Feira de Ciências (TECCHNICAÉ – 2025) organizado pela Universidade Tecnológica Federal Paraná; foi um momento relevante da vida desses alunos pois puderam aprender e viver o conhecimento científico desenvolvido por outras crianças estudante.

Palavras-chave: Ensino, Sistema Solar, experiência.



O JARDIM SENSORIAL COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM COLETIVA NA FORMAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL

Lauriane Alle Buytendorp¹; Gabriela Riss¹; Andreia Kukul Vogelmann¹

¹Professora na Faculdade Uniguaçu.

MODALIDADE: Apresentação pôster

RESUMO: O projeto de construção de um jardim sensorial no campus da Faculdade Uniguaçu foi desenvolvido pelos acadêmicos do 6º período de Terapia Ocupacional, com ênfase na coletividade, para promover experiência sensorial e a acessibilidade. A metodologia adotada envolveu a execução prática do jardim, sob a supervisão docente, onde os alunos participaram ativamente em todas as etapas do processo. O desenvolvimento do projeto incluiu o planejamento detalhado do espaço, levando em consideração a escolha cuidadosa de estímulos multissensoriais (como elementos visuais, táteis, olfativos e sonoros) para proporcionar uma experiência rica e inclusiva aos visitantes do Dia de Campo. O projeto exigiu que os acadêmicos trabalhassem de forma colaborativa, o que fortaleceu a capacidade de comunicação, coordenação e cooperação entre os membros do grupo. Cada aluno teve a oportunidade de contribuir com suas habilidades e conhecimentos específicos, promovendo uma troca contínua de ideias e soluções. A experiência no projeto também destacou a importância do trabalho em equipe, essencial para qualquer área profissional, especialmente na Terapia Ocupacional. Além disso, ao trabalhar em equipe, os alunos entenderam a necessidade de interação e integração com outros profissionais, como engenheiros agrônomos e acadêmicos da área, destacando a importância do trabalho multidisciplinar. O aprendizado empírico, adquirido durante a construção do jardim, foi outro aspecto fundamental do projeto, enfrentaram desafios reais durante o processo, como questões envolvendo planejamento e execução, o que permitiu o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e tomada de decisão em tempo real. Essa experiência prática foi crucial para solidificar o conhecimento adquirido na teoria e prepará-los para a atuação profissional. Em suma, o projeto do jardim sensorial não foi apenas uma oportunidade para os acadêmicos aplicarem seus conhecimentos técnicos, mas



também para desenvolverem habilidades interpessoais e práticas que são essenciais para a sua futura atuação profissional. O trabalho em equipe, a colaboração multidisciplinar e o aprendizado empírico foram aspectos que fortaleceram a formação dos alunos e os prepararam para enfrentar os desafios do campo da Terapia Ocupacional de forma mais integrada e eficaz.

Palavras-chave: coletividade; trabalho em equipe; acessibilidade; experiência sensorial.



PORTFÓLIO REFLEXIVO DE APRENDIZAGEM COMO METODOLOGIA ATIVA NA PSICOLOGIA

Dra. Kelly Weires R. S. Avelino¹

¹Faculdade Uniguaçu. kellyweires@gmail.com

MODALIDADE: Apresentação Pict

RESUMO: Com o objetivo de qualificar a utilização de metodologias ativas de aprendizagem na prática docente, esta professora optou por experimentar a adoção do portfólio reflexivo de aprendizagem - PRA, na modalidade digital, em duas disciplinas, no segundo semestre de 2025. A ferramenta se propõe a fortalecer o protagonismo discente, fomentando a interação reflexiva do aluno com o corpo de conhecimentos com os quais interage. A metodologia requer que o aluno registre e colecionador dúvidas, inquietações, dificuldades, interesses, curiosidades, reações aos conteúdos, e materiais e técnicas utilizados no estudo. Para tanto, foi oferecido aos alunos um exemplo de roteiro de conteúdos a serem contemplados, considerando a disciplina cursada, reforçando-se, no entanto, o espaço para a criatividade e a expressão pessoal, uma vez que o portfólio deveria se constituir como um recurso para a aprendizagem pessoal. Das três turmas nas quais a estratégia foi aplicada, os alunos iniciantes, ainda no primeiro ano do curso, demonstraram maior dificuldade, especialmente aqueles que ingressaram diretamente do ensino médio e/ou mantinham estratégias de estudo ineficientes e desorganizadas. Os alunos do segundo e terceiro ano apresentaram maior aproveitamento, com portfólios mais ricos em conteúdo e reflexões mais objetivas acerca dos temas, atividades e experiências desenvolvidas ao longo da disciplina. Observou-se, ainda, uma curva de aprendizagem na elaboração do portfólio, com as primeiras entregas predominantemente descritivas, marcadas pela listagem de conteúdos e atividades, e um progressivo aprofundamento crítico e reflexivo nas entregas posteriores. Destacaram-se, especialmente, os alunos mais comprometidos com o próprio processo de aprendizagem, alunos mais velhos ou em segunda formação acadêmica e aqueles que já atuavam no mercado de trabalho, que demonstraram maior compreensão e aproveitamento da ferramenta. Entre as principais dificuldades



observadas estiveram a procrastinação na elaboração do portfólio — resultando em registros restritos aos slides e materiais apresentados em sala — e a dificuldade de compreensão do papel incremental da ferramenta na aprendizagem pessoal. Do ponto de vista docente, o elevado número de alunos dificultou o acompanhamento de todas as turmas com o mesmo nível de atenção. Nas turmas com entregas parciais mais frequentes, os alunos conseguiram aproveitar melhor os feedbacks para o enriquecimento do portfólio. Já nas entregas pontuais, observou-se menor adesão e maior dificuldade de compreensão da proposta. O PRA mostrou-se recurso útil para promover o engajamento do aluno na construção do próprio saber técnico e profissional, especialmente quando acompanhado de feedbacks constantes por parte do professor.

Palavras-chave: Portfólio reflexivo; metodologias ativas; práticas docentes.



DO CONTEÚDO À EXPERIÊNCIA: metodologias ativas no ensino de Desenvolvimento Humano I no curso de Psicologia

Taíza Fernanda Ramalhais¹

¹Docente Faculdade Uniguacu, Dra. Em Ciências e P.h.D. Email: ramalhaistf@gmail.com

MODALIDADE: Relato de Experiência

RESUMO: Este relato de experiência descreve, de forma reflexiva e aplicada, a utilização de metodologias ativas no ensino da disciplina Desenvolvimento Humano I, ofertada no curso de Psicologia, com foco na promoção da aprendizagem significativa e no protagonismo discente. A disciplina contempla conteúdos introdutórios sobre desenvolvimento humano ao longo do ciclo vital, com ênfase na primeira infância, articulando bases teóricas clássicas e evidências contemporâneas. Como metodologia central, foi adotada a Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem-Based Learning – PBL), estruturada a partir de estudos de caso reais e/ou simulados, apresentados aos estudantes no início de cada unidade temática. Os casos descreviam situações do cotidiano profissional do psicólogo, como contextos familiares, escolares e clínicos, exigindo que os alunos identificassem marcos do desenvolvimento, fatores de risco e proteção, bem como possíveis intervenções. O funcionamento da metodologia ocorreu em quatro etapas replicáveis: (1) apresentação do problema disparador em pequenos grupos; (2) levantamento coletivo de hipóteses explicativas com base nos conhecimentos prévios; (3) estudo dirigido com textos científicos previamente selecionados; e (4) socialização das análises em plenária mediada pelo docente. Como estratégia complementar, utilizou-se a Sala de Aula Invertida, na qual os alunos recebiam, antes dos encontros presenciais, vídeos curtos e leituras orientadas, permitindo que o tempo em sala fosse dedicado à discussão, aplicação prática e resolução de problemas. Também foram empregadas dinâmicas de aprendizagem colaborativa, como mapas conceituais construídos em grupo e debates guiados, favorecendo a integração teoria-prática. Observou-se maior engajamento, participação ativa e capacidade crítica dos estudantes, além de melhor articulação entre conceitos teóricos e



situações reais. A experiência evidenciou que o uso intencional e estruturado de metodologias ativas contribui para a formação de psicólogos mais reflexivos, autônomos e preparados para a prática profissional, sendo passível de replicação em disciplinas teóricas introdutórias mediante planejamento prévio, clareza dos objetivos de aprendizagem e mediação docente qualificada.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Ensino em Psicologia; Desenvolvimento humano; Aprendizagem baseada em problemas; Sala de aula invertida.



PROTOZOÁRIOS COMO INDICADORES BIOLÓGICOS DA QUALIDADE DA ÁGUA

Bruno José Remor¹; Guilherme Prigol De Lima¹; Joaquim Amboni¹; Vanessa de Oliveira¹; Leandro Friedrich^{1,2}; Marinêz de Souza^{1,2}

¹Colégio Franciscano Nossa Senhora de Fátima; ²Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu. marinez.medianeira@gmail.com

MODALIDADE: Apresentação pôster

RESUMO: A contaminação de águas naturais por matéria orgânica e microrganismos constitui um problema recorrente, com implicações diretas para a saúde pública e para o equilíbrio ecológico. Nesse cenário, protozoários de vida livre podem ser utilizados como bioindicadores, pois sua ocorrência está frequentemente associada à disponibilidade de nutrientes, à carga orgânica e às condições sanitárias do ambiente aquático. Este trabalho descreve um relato de experiência pedagógica realizado com estudantes do Colégio Franciscano Nossa Senhora de Fátima durante a II Mostra Cultural, com o objetivo de analisar comparativamente amostras de água de diferentes origens e inferir aspectos da qualidade ambiental com base na identificação de organismos e partículas. Foram coletadas amostras de água de rio, chuva e torneira, as quais foram submetidas à triagem laboratorial e análise em microscópio óptico, com registros sistemáticos das estruturas observadas. Verificou-se maior presença de protozoários e material particulado na amostra do rio, sugerindo maior aporte de resíduos orgânicos e aumento da atividade microbiológica. Na água da chuva, observaram-se poucos microrganismos, enquanto na amostra da torneira não foram identificados protozoários, indicando melhor condição sanitária e maior eficiência do tratamento. A discussão da atividade permitiu compreender que ambientes com maior disponibilidade de matéria orgânica favorecem cadeias tróficas microbianas, nas quais protozoários atuam como consumidores e podem sinalizar alterações ambientais decorrentes de ações antrópicas. Além disso, a ausência de protozoários na água tratada reforça o papel do saneamento básico e de processos de filtração e desinfecção na redução do risco de contaminação. Conclui-se que o uso de protozoários como bioindicadores, associado à análise laboratorial de amostras de água, constitui uma abordagem



didática importante por integrar conteúdos de Biologia (microbiologia e ecologia), Ciências Ambientais e educação em saúde além de promover alfabetização científica e reflexão crítica sobre poluição hídrica e preservação dos recursos hídricos.

Palavras-chave: Bioindicadores; Ecologia microbiana; Poluição hídrica; Microscopia; Saúde pública.



PRODUÇÃO DE BIODIESEL A PARTIR DE ÓLEO DE COZINHA USADO

Amanda Cavalli Mertz¹; Ana Clara Pasa De Lorenzi¹; Carolina Pasa Puerari¹;
Eduarda Pasa Puerari¹; Maria Eduarda Guidarini Da Silva¹; Vanessa de Oliveira¹;
Marinêz de Souza^{1,2}; Leandro Friedrich^{1,2}

¹Colégio Franciscano Nossa Senhora de Fátima; ²Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu. leandroprofe10@gmail.com

MODALIDADE: Apresentação pôster

RESUMO: O descarte inadequado do óleo de cozinha pode obstruir tubulações e contaminar corpos d'água, gerando impactos ambientais e comprometendo o saneamento ambiental. Como alternativa, o biodiesel destaca-se por ser um biocombustível renovável obtido a partir de óleos vegetais ou gorduras, com potencial para reduzir resíduos e emissões quando comparado ao diesel mineral. Este trabalho descreve uma experiência pedagógica realizada com estudantes do Colégio Franciscano Nossa Senhora de Fátima durante a II Mostra Cultural, na qual foi conduzida uma prática experimental de produção de biodiesel utilizando óleo de cozinha usado. A atividade teve como foco o reaproveitamento de resíduos domésticos e a compreensão de processos químicos aplicados à sustentabilidade. Inicialmente, o óleo residual foi filtrado e preparado para a reação; em seguida, foi misturado ao álcool etílico e ao hidróxido de sódio (NaOH), utilizado como catalisador. Após agitação por aproximadamente 20 minutos, o sistema permaneceu em repouso até a separação espontânea das fases, observando-se biodiesel na camada superior e glicerina na inferior. O biodiesel foi então separado e submetido à lavagem para aumentar sua pureza. A experiência evidenciou a transesterificação como reação central do processo, na qual triglicerídeos do óleo são convertidos em ésteres (biodiesel) e glicerina, permitindo aos estudantes compreenderem conceitos de reações orgânicas, função do catalisador e separação de misturas. Conclui-se que a produção de biodiesel a partir de óleo residual é tecnicamente possível por meio de procedimentos simples e seguros, além de constituir uma prática educativa relevante, por aproximar a Química do cotidiano, estimular o raciocínio científico por observação direta e ampliar a percepção dos estudantes



sobre soluções sustentáveis baseadas no reaproveitamento de resíduos e na responsabilidade socioambiental.

Palavras-chave: Transesterificação; Óleo residual; Biocombustível; Economia circular; Educação ambiental.



PLÁSTICO BIODEGRADÁVEL A PARTIR DE AMIDO: PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO

Breno Zanette Piloni¹; Caio Walnier Zorzetto¹; Davi Ghiggi Frigo¹; Lorenzo Saviatto Cardoso¹; Vanessa de Oliveira¹; Leandro Friedrich^{1,2}; Marinêz de Souza^{1,2}

¹Colégio Franciscano Nossa Senhora de Fátima; ²Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu. marinez.medianeira@gmail.com

MODALIDADE: Apresentação pôster

RESUMO: O uso intensivo de plásticos sintéticos derivados do petróleo tem contribuído para a geração de resíduos persistentes no ambiente, devido à lenta degradação desses materiais e ao acúmulo em aterros e ecossistemas naturais. Nesse contexto, bioplásticos obtidos a partir de polímeros naturais, como o amido, têm sido investigados por apresentarem origem renovável e potencial biodegradável. Este trabalho descreve um relato de experiência pedagógica desenvolvido com estudantes do Colégio Franciscano Nossa Senhora de Fátima durante a II Mostra Cultural, com o objetivo de produzir bioplásticos a partir de diferentes fontes de amido (milho, tapioca e polvilho doce) e comparar suas propriedades físicas e o comportamento frente à biodegradação. A metodologia consistiu na elaboração de formulações contendo amido, água, vinagre (acidificante) e glicerina (plastificante), submetidas a aquecimento sob agitação até a gelatinização do amido e formação de um gel homogêneo. Após a moldagem, as películas foram secas e analisadas quanto à flexibilidade, transparência, resistência e integridade estrutural, observando-se diferenças relacionadas à composição e ao tipo de amido empregado. Entre as formulações testadas, o polvilho doce apresentou o melhor desempenho geral, com maior homogeneidade e melhores características de manuseio. Essas variações podem ser explicadas pela organização das cadeias de amilose e amilopectina durante o aquecimento e resfriamento, bem como pelo efeito plastificante da glicerina, que reduz interações intermoleculares, aumentando a maleabilidade do material. A biodegradação foi investigada por ensaio em solo úmido com amostras padronizadas (5×5 cm), registrando-se fragmentação e alteração de cor após 10 dias e decomposição total após 40 dias, indicando susceptibilidade à ação microbiana. Conclui-se que a produção de



bioplásticos de amido é executável com materiais acessíveis e de baixo custo, constituindo estratégia didática relevante para discutir biomoléculas (carboidratos), polímeros naturais, decomposição biológica e impactos ambientais associados ao descarte de resíduos, evidenciando o potencial de materiais biodegradáveis como alternativa ao uso de plásticos convencionais.

Palavras-chave: Biopolímeros; Resíduos plásticos; Materiais renováveis; Degradação microbiana; Educação ambiental.



ELETRÓLISE: HIDROGÊNIO COMO COMBUSTÍVEL

Ana Livia Lamim Bortoluzzi¹; Constanza Smiderle Pedrollo¹; Eloisa Maria Alcara¹;
Livia Mucke De Toni¹; Maria Luiza Scheffer Dal Pont¹; Vanessa de Oliveira¹;
Marinêz de Souza^{1,2}; Leandro Friedrich^{1,2}

¹Colégio Franciscano Nossa Senhora de Fátima; ²Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu. leandroprofe10@gmail.com

MODALIDADE: Apresentação pôster

RESUMO: O uso excessivo de combustíveis fósseis tem aumentado a emissão de gases de efeito estufa, o que vem agravando problemas ambientais, como o aquecimento global. Nesse contexto, a eletrólise da água - processo que separa hidrogênio e oxigênio por meio de corrente elétrica - surge como alternativa sustentável, pois o hidrogênio produzido pode ser empregado como combustível limpo, contribuindo para reduzir a poluição e a dependência de fontes não renováveis. Assim, este trabalho apresenta um relato de experiência pedagógica desenvolvido com estudantes do Colégio Franciscano Nossa Senhora de Fátima, no contexto da II Mostra Cultural, com o objetivo de demonstrar, de forma experimental, como a água pode ser transformada em combustível por meio da eletrólise. A metodologia consistiu na realização da eletrólise em uma solução aquosa contendo eletrólito (sal ou hidróxido de sódio) para aumentar a condução elétrica. Dois eletrodos metálicos conectados a uma fonte de corrente contínua foram imersos na solução e, durante o procedimento, observou-se a formação de bolhas gasosas em ambos os eletrodos, com orientação para que os estudantes registrassem e discutissem as observações com mediação docente. Os principais resultados indicaram a liberação de gás hidrogênio (H₂) no cátodo e de oxigênio (O₂) no ânodo, evidenciando a decomposição da água conforme a reação global $2\text{H}_2\text{O} \rightarrow 2\text{H}_2 + \text{O}_2$. A formação dos gases confirmou a ocorrência de uma transformação química induzida por energia elétrica e possibilitou discutir o potencial do hidrogênio como fonte energética renovável e de baixa emissão de poluentes. Conclui-se que a eletrólise da água é uma prática didática eficiente para compreender conceitos de eletroquímica e para refletir sobre tecnologias sustentáveis, destacando o hidrogênio como alternativa promissora na transição



energética, além de permitir que os estudantes visualizem diretamente a formação dos produtos da reação e compreendam, na prática, processos de oxidação e redução envolvidos na transferência de elétrons. Dessa forma, o experimento fortalece a aprendizagem investigativa, integra teoria e prática e amplia a sensibilização sobre soluções energéticas mais limpas e sustentáveis.

Palavras-chave: Bioenergia; Transição energética; Energia renovável; Baixa emissão; Sustentabilidade.



MICROPLÁSTICOS NA ÁGUA: INVESTIGAÇÃO E IMPACTOS AMBIENTAIS

Ana Júlia Lazzeris Ghellere¹; Valentina Mondardo De Oliveira¹; Vanessa de Oliveira¹; Leandro Friedrich^{1,2}; Marinêz de Souza^{1,2}

¹Colégio Franciscano Nossa Senhora de Fátima; ²Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu. marinez.medianeira@gmail.com

MODALIDADE: Apresentação pôster

RESUMO: Os microplásticos (MPs) consistem em partículas sintéticas com dimensão inferior a 5 mm, reconhecidas como contaminantes emergentes devido à sua persistência ambiental e elevada dispersão em sistemas hídricos. Além de se originarem pela fragmentação de macropelásticos, também podem ser liberados diretamente por fontes difusas, como desgaste de fibras têxteis e materiais poliméricos utilizados no cotidiano. Este trabalho apresenta um relato de experiência pedagógica desenvolvido com estudantes do Colégio Franciscano Nossa Senhora de Fátima durante a II Mostra Cultural, com o objetivo de identificar indícios de microplásticos em diferentes amostras de água e discutir possíveis implicações ambientais associadas à sua ocorrência. Para isso, foram coletadas amostras de água de torneira, chuva e rio, as quais foram submetidas à triagem de partículas por microscopia, com ênfase em fibras e fragmentos, seguida de registro sistemático e comparação entre as amostras. Como referência experimental (padrão de comparação), foi utilizada água proveniente da lavagem de roupas sintéticas em máquina doméstica, uma vez que o atrito entre esses tecidos pode liberar microfibras plásticas. Esse procedimento permitiu reconhecer previamente características morfológicas típicas de MPs (fibras alongadas, coloração variada e fragmentos irregulares), auxiliando na distinção entre partículas suspeitas e outros materiais particulados antes da análise das amostras ambientais. Observou-se presença de fibras e pequenos fragmentos em todas as coletas, com maior frequência no material proveniente do rio, sugerindo maior influência de fontes antrópicas e de deposição de resíduos no ambiente natural. A discussão permitiu relacionar os achados a processos de transporte e permanência dessas partículas, destacando que os MPs podem adsorver contaminantes químicos, ser ingeridos por



organismos aquáticos e atuar como vetores de impactos ecotoxicológicos, com potencial de bioacumulação ao longo das cadeias alimentares. Considerando que partículas semelhantes foram verificadas inclusive em amostras de água de uso cotidiano, conclui-se que a abordagem investigativa proposta possui relevância científica e educativa ao evidenciar um problema ambiental contemporâneo e ao estimular práticas preventivas baseadas na redução do consumo de plásticos, no manejo adequado de resíduos e na adoção de hábitos sustentáveis.

Palavras-chave: Contaminantes emergentes; Microfibras têxteis; Poluição hídrica; Bioacumulação; Educação ambiental.



PRODUÇÃO DE SABÃO ECOLÓGICO

Éric Dilon Patrício¹; Matheus Fariña Rech¹; Otávio Carradore Da Conceição¹;
Vinícius Henrique Minosso Cecchetto¹; Vanessa de Oliveira¹; Leandro Friedrich^{1,2};
Marinêz de Souza^{1,2}

¹Colégio Franciscano Nossa Senhora de Fátima; ²Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu. marinez.medianeira@gmail.com

MODALIDADE: Apresentação pôster

RESUMO: A produção de sabão a partir de óleos e gorduras constitui um exemplo clássico de aplicação da Bioquímica no cotidiano, envolvendo a reação de saponificação, na qual triglicerídeos (lipídeos) são convertidos em sais de ácidos graxos com propriedades tensoativas. Por se tratar de um processo simples e com ampla relevância socioambiental, a atividade pode ser utilizada como estratégia pedagógica para integrar conteúdos de forma contextualizada, articulando conhecimentos de Química e Biologia. Este trabalho apresenta um relato de experiência pedagógica realizado com estudantes do Colégio Franciscano Nossa Senhora de Fátima durante a II Mostra Cultural, com o objetivo de demonstrar, na prática, a reação de saponificação por meio da produção de sabão ecológico a partir de óleo residual. A metodologia consistiu na coleta e filtragem do óleo usado, seguida do preparo da solução de hidróxido de sódio (NaOH) em água, respeitando-se procedimentos de segurança e o uso de equipamentos de proteção individual (EPIs). Em seguida, o óleo foi incorporado gradualmente à solução alcalina, sob agitação contínua, até o espessamento, sendo então vertida em moldes para endurecimento. Após o período de 40 dias de cura, obteve-se um produto sólido, espumante e biodegradável. Os resultados evidenciaram a obtenção de um produto com pH na faixa de 8 a 10, considerado adequado para limpeza doméstica, evidenciando que a conversão química do óleo por saponificação gera um material com aplicação prática e potencial de redução de resíduos. A experiência permitiu discutir conceitos como biomoléculas, especialmente lipídeos, reações de saponificação, formação de sais e propriedades de soluções, além de relacionar o conteúdo escolar ao cotidiano. Conclui-se que a atividade contribuiu para o



desenvolvimento de competências investigativas, como planejamento, observação, registro e análise crítica, ao mesmo tempo em que promoveu maior autonomia e protagonismo discente durante a execução experimental. A proposta também fortaleceu a reflexão sobre sustentabilidade, ao evidenciar a possibilidade de transformação de resíduos em produtos úteis, incentivando práticas responsáveis no cotidiano escolar e familiar.

Palavras-chave: Saponificação; Óleo residual; Química Verde; Reaproveitamento; Sustentabilidade.



USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO RECURSO DIDÁTICO NA AVALIAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA ACADÊMICA

Dra. Kelly Weires R. S. Avelino¹

¹Uniguaçu. kellyweires@gmail.com

MODALIDADE: Apresentação Pict

RESUMO: Com o objetivo de promover o uso da Inteligência Artificial (IA) como recurso para o desenvolvimento de competências acadêmicas, e não apenas como instrumento de reprodução automática de conteúdos, foi proposta uma atividade em sala de aula com a utilização do ChatGPT. A proposta pedagógica buscou qualificar a interação dos alunos com a ferramenta, direcionando seu uso para o aprimoramento da escrita acadêmica e da compreensão conceitual. A atividade consistiu na utilização da IA para a revisão de respostas discursivas de uma avaliação (duas questões abertas). Os estudantes foram orientados a submeter suas respostas à ferramenta, solicitando que esta apontasse elementos de revisão necessários para que os textos atendessem adequadamente às exigências do comando da questão. O prompt utilizado foi previamente elaborado pelo docente e compartilhado com os alunos, com a finalidade de evidenciar a importância da definição de critérios claros para o uso qualificado da ferramenta. As respostas deveriam ser avaliadas considerando o enunciado da questão, a pertinência e a adequação do conteúdo apresentado, bem como os aspectos formais da escrita, incluindo qualidade da argumentação, coerência, coesão, ortografia e gramática. Ressaltou-se, de forma explícita, que a ferramenta não deveria reescrever o conteúdo, limitando-se a indicar os pontos de melhoria. O prompt orientador foi o seguinte: “Considere a seguinte questão ‘[colocar o enunciado]’ e avalie a minha resposta. Aponte os erros de conteúdo e as necessidades de melhoria da escrita, considerando argumentação, coerência, coesão e gramática. Não reescreva o conteúdo, apenas aponte os pontos de melhoria.” Com base nas indicações fornecidas pela IA, os alunos realizaram a revisão e reescrita das respostas, incorporando os ajustes necessários. De modo geral, o exercício mostrou-se eficaz, uma vez que os estudantes conseguiram implementar grande parte das sugestões



apontadas, identificando lacunas na compreensão dos conteúdos e aprimorando a organização e a clareza do pensamento escrito. Além dos ganhos individuais, a experiência favoreceu a discussão coletiva acerca de estratégias pedagógicas para o uso ético e crítico da IA no contexto educacional, destacando seu potencial para a otimização do processo de aprendizagem, em oposição à utilização acrítica e meramente reprodutiva de conteúdos.

Palavras-chave: IA; competências; práticas decentes.

**ANAIS DO
I CONGRESSO DE
EDUCAÇÃO
DA UNIGUAÇU**