

Docência & Inovação Universitária & Pedagógica



© 2026 Editora Unoesc

Direitos desta edição reservados à Editora Unoesc

É proibida a reprodução desta obra, de toda ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios, sem a permissão expressa da editora.

Fone: (49) 3551-2065 - www.unoesc.edu.br/editora - editora@unoesc.edu.br

Editora Unoesc

Coordenação
Tiago de Matia

Agente administrativa: Simone Dal Moro
Revisão metodológica: Carlos Libman
Projeto gráfico: Simone Dal Moro
Diagramação: Simone Dal Moro
Capa: Simone Dal Moro
Arte da capa: Maria Rita Marinello

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P925a	Prêmio Mérito Docente (2025 : Joaçaba, SC). Anais eletrônicos [de] Docência Universitária & Inovação Pedagógica / Universidade do Oeste de Santa Catarina – Joaçaba: Editora Unoesc, 2026. 536 p. il ; 30 cm. ISBN: 2965-2995 Inclui bibliografias 1. Educação – Pesquisa. 2. Ensino superior - Pesquisa. 3. Inovações educacional. I. Título.
	CDD 378

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Márcia A. Dorini Dal Zotto CRB 14/742

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

Reitor
Ricardo Antonio De Marco

Vice-reitores de Campi
Campus de Chapecó
Carlos Eduardo Carvalho
Campus de São Miguel do Oeste
Vitor Carlos D'Agostini
Campus de Videira
Carla Fabiana Cazella

Diretor Executivo
Jarlei Sartori

Pró-reitora de Ensino
Jaciney Aparecida Danielli

Pró-reitor de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão
e Inovação
Kurt Schneider

Conselho Editorial

Kurt Schneider
Tiago de Matia
Aline Pertile Remor
Marcos Cordeiro Freitas
Juliano Spuldaro
Ieda Margarete Oro

Robison Tramontina
Thais Janaina Wenczenovicz
Rodrigo Geremias
Marconi Januário
Marilda Pasqual Schneider
Camila Rostirola



APRESENTAÇÃO

Os Anais Eletrônicos da Docência Universitária & Inovação Pedagógica, em sua 4ª edição, reúnem uma qualificada coletânea de relatos de experiências inscritas no Prêmio Mérito Docente, da Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc, realizado no ano de 2025. O objetivo é apresentar para docentes, pesquisadores e estudantes as práticas pedagógicas universitárias de docência que se revelaram promissoras e exitosas frente aos desafios da docência universitária. Aliado ao objetivo, os Anais se alinham ao compromisso educacional da Universidade, de fornecer formação continuada aos professores e fortalecer a concepção pedagógica e filosófica de organização dos processos de ensino e de aprendizagem por aquisição de competência. A socialização das experiências permite aos docentes um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade profissional.

Portanto, nos Anais de Docência Universitária e Inovação Pedagógica, você tem acesso a trajetórias pedagógicas singulares.

Desejamos uma ótima leitura!

Comissão Organizadora



Sumário

APRESENTAÇÃO	3
--------------------	---

Relatos de Experiência Premiados no Mérito Docente Categoria Relato de Experiência de Ensino

Chapecó

GESTÃO NO ESPORTE: EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS	13
Silvester Franchi	

Joaçaba

METODOLOGIAS ATIVAS E MOBILIZAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO ENSINO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA	26
Sherlon Cristina De Bastiani	

São Miguel do Oeste

DESAFIO PRÁTICO-ORAL NO ENSINO DE MORFOFISIOLOGIA VETERINÁRIA	37
Rafael Luan Perin	

Videira

ANÁLISE FÍSICO-QUÍMICA E ROTULAGEM NUTRICIONAL COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS	49
Rodrigo Geremias	

Xanxerê

DA LITERATURA INTERNACIONAL À COMUNIDADE LOCAL: MOBILIZAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	60
Anderson Saccol Ferreira	

Relatos de Experiência Premiados no Mérito Docente Categoria Relato de Experiência em Prática Inovadora em Pesquisa e/ou Extensão

Chapecó

OBSERVATÓRIO DA APRENDIZAGEM: AÇÕES INTEGRADAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM INFANTIL E SAÚDE MENTAL DOCENTE NO PÓS-PANDEMIA	73
Francine Cristine Garghetti Sayonara de Fátima Teston	



Joaçaba

PROTAGONISMO DO ALUNO NA FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NO ENSINO ATIVO EM ANATOMIA 81

Cecília Castanon
Márcia Moleta Colodel

São Miguel do Oeste

PRODUÇÃO E DOAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, PROTAGONISMO DISCENTE E RESPONSABILIDADE SOCIAL..... 94

Andréia Buzatti

Videira

EDUCAÇÃO URBANÍSTICA E GESTÃO DEMOCRÁTICA: MOBILIZAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA AÇÃO RBVERDE EM VIDEIRA-SC 105

Juliana Aparecida Biasi

Xanxerê

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E INSERÇÃO COMUNITÁRIA NO CRAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO FÍSICA 117

Angelica Madela

Relatos de Experiência de Ensino e Relato de Experiência em Prática Inovadora em Pesquisa e/ou Extensão

Chapecó

Relatos de Experiência de Ensino

A FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA NO UNOESC CHAPECÓ: TECENDO SABERES 129

Lidiane Ronsoni Maier
Manuela Gazzoni dos Passos

A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA TRANSVERSAL DE APRENDIZAGEM EM COMPONENTES DE ECONOMIA E FINANÇAS NA UNOESC..... 141

Edivan Junior Pommerening

PITCH CIENTÍFICO COMO METODOLOGIA ATIVA PARA INTEGRAÇÃO ENTRE CIÊNCIA BÁSICA E APLICADA NA DISCIPLINA DE MORFOFISIOLOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR 150

Fernando Schorr Grossl;
Ana Paula Geraldi Norbah



Chapecó

Relatos de Experiência em Prática Inovadora em Pesquisa e/ou Extensão

ARQUEOLOGIA EXPERIMENTAL: OFICINA DE ARGILA NO COLÉGIO UNOESC CHAPECÓ.... 157

Lucas Antonio Franceschi

NUTRICIONALMENTE: PROGRAMA DE PSICOTERAPIA BREVE COMO ESTRATÉGIA INOVADORA DE FORMAÇÃO PRÁTICA E INTERVENÇÃO EM COMPORTAMENTO ALIMENTAR..... 162

Duane Jaqueline Zardo

Joaçaba

Relatos de Experiência de Ensino

ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO E PESQUISA: RELATO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA REALIZADA NO CURSO DE MEDICINA..... 171

Neiva Furlin

DESENVOLVIMENTO DE NEGÓCIOS INOVADORES NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO..... 188

Gustavo Francisco Zenaro

ENSINO POR COMPETÊNCIAS NOS ESPORTES COLETIVOS: ARTICULAÇÕES ENTRE SABER, FAZER E SER..... 197

Marcelo de Oliveira Pinto

GESTÃO DE PROCESSOS NA PRÁTICA: ANÁLISE, MAPEAMENTO E REDESENHO EM EMPRESA REAL 208

Vania Cruber

GESTÃO EM SAÚDE: ELABORAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE SAÚDE 217

Paula Giovana Kleber

MAPAS CONCEITUAIS COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NA FÍSICA MECÂNICA EM CURSOS DE ENGENHARIA 227

Ieda Cristina Martins

**MAQUETES COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM: DA TEORIA À PRÁTICA NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO
UMA EXPERIÊNCIA COM METODOLOGIAS ATIVAS EM ADMINISTRAÇÃO DA PRODUÇÃO E GESTÃO DA CADEIA DE SUPRIMENTOS** 235

Suélen Aparecida Padilha Prando



MORFO EM FOCO: ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM, POR MEIO DA SOCIALIZAÇÃO DE RESUMOS CIENTÍFICOS	245
--	------------

Janaina Ferreira dos Santos

Talis Oliveira

USO DE MATERIAL AUDIOVISUAL LEGENDADO COMO ESTRATÉGIA INCLUSIVA NO ENSINO DE ANATOMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA FUNDAMENTADO NA TEORIA DAS COMPETÊNCIAS E METODOLOGIAS ATIVAS	258
---	------------

Andrea de Oliveira Pinto

Joaçaba

Relatos de Experiência em Prática Inovadora em Pesquisa e/ou Extensão

ACAMPAR – BATALHA CRIATIVA: UMA PRÁTICA INOVADORA DE EXTENSÃO NO ENSINO DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA.....	267
---	------------

Silvia Spagnol Simi dos Santos

Paulo Ricardo dos Santos

HUMANIZAÇÃO DE AMBIENTES HOSPITALARES NO ENSINO DE ARQUITETURA: EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA EM UNIDADE ONCOLÓGICA	279
--	------------

Andressa Guarda

Larissa Woitke

São Miguel do Oeste

Relatos de Experiência de Ensino

A DIVERSIFICAÇÃO METODOLÓGICA COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO DA FARMACOLOGIA.....	290
---	------------

Ana Paula Christ

DIÁRIO DE UM NEURÔNIO: UMA EXPERIÊNCIA NARRATIVA HUMANIZADA COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA	300
--	------------

Karoline Ribeiro

GESTÃO DA ASSISTÊNCIA SECUNDÁRIA E TERCIÁRIA NO ENSINO DE ENFERMAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA	309
--	------------

Ana Cristina Mucke

MICRO EM AÇÃO: MICROBIOLOGIA APLICADA ÀS FAZENDAS.....	319
---	------------

Daniele Cristine Beuron

PRODUÇÃO DE VÍDEOS CURTOS COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM ATIVA NO ENSINO DE FARMACOLOGIA VETERINÁRIA: UM ESTUDO EDUCACIONAL TRANSVERSAL	328
---	------------

Elidiane Rusch



PSICOLOGIA JURÍDICA EM AÇÃO: INTEGRANDO TEORIA, PRÁTICA E VIVÊNCIAS PROFISSIONAIS	337
Elaine Sousa	
QUANDO A PALAVRA VIRA ENCONTRO: CARTAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS(AS)	347
Dilva Bertoldi Benvenutti	
QUANDO A REVISÃO VIRA EXPERIÊNCIA: COMPETÊNCIAS EM AÇÃO NA GENÉTICA COMPORTAMENTAL	351
Carina Zuppa	
SHARK DENT- DESENVOLVENDO HABILIDADES PRÁTICAS DE INOVAÇÃO EM ODONTOLOGIA, NO FORMATO DE APRESENTAÇÃO SHARK TANK	359
Leonardo Mottes Elis Regina Mulinari Zanin	
SIMULAÇÃO DE REUNIÃO DA ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA COM <i>BENCHMARKING</i> PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM SAÚDE COLETIVA	365
Ana Paula Maihack Gauer	
UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA COM A ATIVIDADE “DESARME” EM FINANÇAS CORPORATIVAS	376
Andrei Sebben Fabio Renner Mingori	

São Miguel do Oeste

Relatos de Experiência em Prática Inovadora em Pesquisa e/ou Extensão

PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENFRENTAMENTO DA CORRUPÇÃO: O PROJETO “URNA COM BOMBONS” COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO DA INTEGRIDADE SOCIAL	389
Luíze Graciele Giacomolli de Oliveira	

Videira

Relatos de Experiência de Ensino

A PRESERVAÇÃO HISTÓRICA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: A IMPORTÂNCIA DOS MUSEUS NA FORMAÇÃO DOCENTE, UMA ABORDAGEM NO COMPONENTE DE ESTUDOS TEÓRICO-PRÁTICOS EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA	399
Michel Leobet	
APRENDIZAGEM COOPERATIVA NO ENSINO DE MORFOFISIOLOGIA II: APLICAÇÃO DA METODOLOGIA JIGSAW NA EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NO CURSO DE BIOMEDICINA	408
Vanessa Wegner Agostini	



CLÍNICA ESCOLA DE FISIOTERAPIA: UMA EXPERIÊNCIA DE INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO, EXTENSÃO E CUIDADO EM SAÚDE	418
--	------------

Keilla Karloh

COLEÇÕES ENTOMOLÓGICAS SOB A ÓTICA DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE ENTOMOLOGIA AGRÍCOLA	426
---	------------

Nelson Cristiano Weber

CULINÁRIA AFRO-BRASILEIRA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	433
--	------------

Marina Werner

FORMAÇÃO ÉTICA NA EDUCAÇÃO FARMACÊUTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A DISCUSSÃO DE EUTANÁSIA, DISTANÁSIA E ORTOTANÁSIA	442
--	------------

Lincon Bordigonon Somensi

RELATO DE EXPERIÊNCIA INOVADORA EM ENSINO INCLUSIVO NO COMPONENTE DE ESPORTES COLETIVOS: FUTSAL, FUTEBOL E HANDEBOL	448
--	------------

Ederson Leobet

Videira

Relatos de Experiência em Prática Inovadora em Pesquisa e/ou Extensão

APRENDER FAZENDO PARA TRANSFORMAR: UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM CUSTOS E TRANSPARÊNCIA FINANCEIRA NAS OSCIPS DE VIDEIRA/SC	457
---	------------

Marcia Massignani

JOVENS DESBRAVADORES: PRÁTICA DE EXTENSÃO EM SAÚDE MENTAL NO GRUPO DE ADOLESCENTES DO CRAS NO BAIRRO AMARANTE	467
--	------------

Giancarlo de Aguiar

MOSTRA TECH SOCIAL: INOVAÇÃO E CIDADANIA EM AÇÃO	477
---	------------

Cristiane Bonatto de Moraes

PERFIL DE SAÚDE INTEGRAL E INDICADORES DE PERFORMANCE EM POLICIAIS MILITARES	487
---	------------

Luís Henrique Boiko Ferreira

Xanxerê

Relatos de Experiência de Ensino

AValiação MOTORA NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA - INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA, PRÁTICA E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA POR METODOLOGIAS ATIVAS	494
--	------------

Danielle Ledur Antes



FEIRINHA EDUCATIVA EM AÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE APRENDIZAGEM ATIVA POR MEIO DE EXPOSIÇÕES TEMÁTICAS	501
---	------------

Fabiana Floriani

Xanxerê

Relatos de Experiência em Prática Inovadora em Pesquisa e/ou Extensão

DESIGN SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	511
--	------------

Daniel Bonavigo

PERFIL EPIDEMIOLÓGICO LOCAL: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA SAÚDE PÚBLICA EM XANXERÊ METODOLOGIAS ATIVAS NA CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS E NO PLANEJAMENTO DO ESTÁGIO EM SAÚDE COLETIVA	523
---	------------

Maria Cecília Vaccaro Brasil

QUANDO A UNIVERSIDADE ENCONTRA A COMUNIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ENFERMAGEM.....	530
--	------------

Elenir Salete Frozza Salvi

Docência & Inovação Universitária & Pedagógica

Relatos de Experiência Premiados no Mérito Docente Categoria Relato de Experiência de Ensino





Chapecó



GESTÃO NO ESPORTE: EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS

Silvester Franchi¹

Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: O presente relato de experiência apresenta uma proposta pedagógica inovadora desenvolvida no componente curricular Gestão em Esportes, Lazer e Saúde, do curso de Bacharelado em Educação Física, baseada na organização da I Corrida Outubro Rosa como estratégia de aprendizagem ativa e contextualizada. A experiência envolveu estudantes em fase final da graduação, que assumiram protagonismo na concepção, planejamento, execução e avaliação de um evento esportivo real com finalidade educativa, social e comunitária. Fundamentada nos princípios das metodologias ativas e da Aprendizagem-Serviço, a proposta integrou conteúdos teóricos da gestão esportiva à resolução de demandas reais, mobilizando competências relacionadas ao planejamento estratégico, gestão de recursos, liderança, trabalho colaborativo, empreendedorismo e tomada de decisão. O processo formativo foi estruturado em etapas progressivas, incluindo diagnóstico do conhecimento e experiências prévias, organização em comissões, captação de patrocínios, gestão financeira, comunicação institucional e avaliação interna e externa do evento. Os resultados evidenciaram ampliação da autonomia discente, desenvolvimento da capacidade de autogestão e compreensão ampliada do papel do profissional de Educação Física como gestor e agente social. A corrida e caminhada com a temática do outubro rosa teve a participação de aproximadamente 120 pessoas da comunidade e o retorno dos participantes indicaram impacto positivo na promoção da saúde e na conscientização sobre a prevenção do câncer de mama, fortalecendo a articulação entre universidade e sociedade, além de redimensionar a importância dos acadêmicos de educação física como profissionais promotores de saúde. A experiência demonstrou que situações autênticas de aprendizagem potencializam a construção integrada do saber, saber-fazer e saber-ser, contribuindo para a formação profissional alinhada às demandas contemporâneas da gestão esportiva e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030.

Palavras-chave: gestão esportiva; aprendizagem-serviço; formação profissional; corrida de rua.

1 INTRODUÇÃO

A formação profissional em Educação Física, em sintonia com o sistema educacional contemporâneo, tem passado por uma necessária adaptação às novas gerações de estudantes, o que demanda uma reavaliação das abordagens pedagógicas tradicionais em favor de metodologias ativas que coloquem o discente como agente central de sua própria aprendizagem (Valero-Valenzuela *et al.*, 2024). Essa transformação responde a uma percepção dos próprios estudantes, que indicam a necessidade

¹ silvester.franchi@unoesc.edu.br.



de romper com modelos convencionais e exigem novas formas de ensino que lhes confirmem maior protagonismo (Crisol-Moya; Caurcel-Cara, 2021).

No campo da gestão esportiva, a organização de um evento esportivo real emerge não apenas como uma atividade prática, mas como um modelo pedagógico robusto, projetado para superar a lacuna entre a teoria e a prática, onde, muitas vezes, as metodologias inovadoras existem apenas no discurso (Crisol-Moya; Caurcel-Cara, 2021). Ao envolver os estudantes ativamente em atividades de ensino e aprendizado, processos de decisão e autoavaliação, promove-se uma motivação autodirigida e um compromisso duradouro com os conceitos de ensino e profissionalização (Valero-Valenzuela *et al.*, 2024).

A presente experiência proporciona inicialmente o desenvolvimento de competências técnicas essenciais sobre o conceito de gestão, como captação de recursos, marketing, organização de disputas e gestão de equipes, conforme delineado no plano de ensino da disciplina (Plano de Ensino e Aprendizado, 2025). Em segundo lugar, e de forma igualmente relevante, a experiência fomenta habilidades “transdomínio”, impactando os domínios afetivo e social dos estudantes (Chiva-Bartoll; Fernández-Rio, 2021). Ao assumirem responsabilidades, resolverem problemas autênticos e interagirem com a comunidade, os alunos desenvolvem autonomia, pensamento crítico, atitudes colaborativas e a capacidade de autoavaliação (Crisol-Moya; Caurcel-Cara, 2021).

Nesse cenário, a organização da I Corrida Outubro Rosa emergiu como resposta ao desafio de aproximar os estudantes da realidade profissional, promovendo uma aprendizagem significativa baseada na resolução de problemas concretos, colocando os alunos no papel protagonista, responsáveis pela concepção, planejamento e execução de um evento esportivo com finalidade educativa, social e comunitária.

Além de seu caráter formativo, o projeto apresenta fortes relações com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, especialmente ao ODS 3 (Saúde e Bem-Estar), ao ODS 4 (Educação de Qualidade) e ao ODS 5 (Igualdade de Gênero).

O ODS 3 é contemplado ao promover a conscientização sobre a importância da prevenção e do diagnóstico precoce do câncer de mama, tema central do movimento Outubro Rosa². A prática de corrida estimula a prática de atividade física e a adoção de hábitos saudáveis, estudos indicam que mulheres fisicamente ativas têm menor incidência de câncer de mama, tanto pré quanto pós-menopausa, inclusive portadoras de mutações genéticas (Boer *et al.*, 2017; Ortega *et al.* 2020; Zukierski *et al.* 2025), assim como em mulheres já diagnosticadas, maior nível de atividade física após o diagnóstico está associado a menor recorrência e menor mortalidade específica por câncer de mama (Michou *et al.*, 2025; Xu; Jiao; Bayat, 2024).

Já o ODS 4 é atendido ao proporcionar uma experiência educacional inovadora, na qual os estudantes assumem protagonismo e desenvolvem competências essenciais como liderança, tomada de decisão, organização, resolução de problemas e trabalho em equipe. A atividade reforça a meta 4.7 da Agenda 2030, que destaca a importância de uma educação comprometida com o desenvolvimento

² Salienta-se que este objetivo se alinha a partir da escolha da temática da corrida pelos discentes matriculados no componente curricular.



sustentável e com a formação cidadã. O projeto também dialoga diretamente com o ODS 5, ao abordar um tema de saúde que afeta majoritariamente mulheres, promovendo equidade de gênero e ampliando o acesso à informação sobre prevenção e cuidados. A iniciativa contribui para desconstruir estigmas e envolver a comunidade — homens e mulheres — na responsabilidade compartilhada pelo apoio, pelo cuidado e pela promoção da saúde feminina.

Considerando o exposto, o objetivo da experiência foi possibilitar aos estudantes a vivência prática dos processos de gestão de eventos esportivos, compreendendo suas etapas e desafios. Como objetivos específicos, destacam-se: desenvolver competências técnicas e socioemocionais relacionadas à gestão esportiva; estimular o trabalho colaborativo e a tomada de decisão; promover a educação em saúde por meio do esporte; e fortalecer a articulação entre universidade e comunidade.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência foi desenvolvida no curso de graduação de Bacharelado em Educação Física, no componente curricular de Gestão em Esportes, Lazer e Saúde ofertado como componente curricular obrigatório, envolvendo uma turma composta por 15 estudantes em fase final da formação acadêmica. Participaram estudantes com perfis heterogêneos, incluindo acadêmicos com vivências prévias em práticas esportivas, atuação em projetos comunitários e outros com experiência em estágios de academias de musculação. Tal diversidade constituiu elemento pedagógico relevante, pois favoreceu a aprendizagem colaborativa e a troca de saberes entre os participantes e, acima de tudo, a necessidade de discussões para se chegar ao consenso sobre a temática do evento.

A implementação de metodologias ativas na formação de professores de Educação Física é fundamental para o desenvolvimento de aspectos metodológicos transferíveis para a prática profissional (Crisol-Moya; Caurcel-Cara, 2021). Neste contexto, o componente curricular de “Gestão em Esportes, Lazer e Saúde” é estruturado para formar profissionais com visão empreendedora e inovadora, capazes de elaborar, coordenar, executar e avaliar projetos e eventos.

A proposta de organizar um evento esportivo como atividade central de uma disciplina de gestão se alinha ao modelo de *Service-Learning* (SL), ou Aprendizagem-Serviço, defendido como uma abordagem pedagógica para a Educação Física (Chiva-Bartoll; Fernández-Rio, 2021). O SL integra intencionalmente a aprendizagem acadêmica com a prestação de um serviço à comunidade, materializando o tema central “aprender servindo”. Essa abordagem exige que os estudantes possam agir no contexto de realização de um evento para enfrentar necessidades sociais reais, como a promoção da saúde e a conscientização sobre causas sociais, ao mesmo tempo em que desenvolvem competências curriculares. A organização de um evento, portanto, deixa de ser um mero exercício acadêmico e se converte em uma ação com propósito educativo, social e comunitário.

As competências do componente curricular mobilizadas envolveram os alunos durante todo o processo de planejamento, elaboração e execução do projeto. Em relação à competência de conhecer e



utilizar os fundamentos de gestão e gerenciamento em saúde, cultura, esporte e lazer, os estudantes tiveram a oportunidade de aplicar conhecimentos teóricos em um contexto real de intervenção. A vivência permitiu compreender os processos de trabalho do profissional de Educação Física para além da intervenção pedagógica direta, evidenciando sua atuação também como gestor, articulador e mediador de ações voltadas à promoção da saúde e do lazer.

No que se refere à competência de elaborar, coordenar, executar e avaliar projetos, programas e eventos de Educação Física, a atividade constituiu-se como eixo estruturante da aprendizagem. Os estudantes participaram de todas as etapas do ciclo de gestão de eventos: diagnóstico inicial, definição de objetivos, planejamento das ações, divisão de responsabilidades, captação de parcerias, divulgação, execução prática e avaliação final. Esse processo permitiu a compreensão sistêmica do evento esportivo, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da tomada de decisão e da capacidade de resolução de problemas em situações reais, elementos essenciais à atuação profissional. A etapa avaliativa, realizada por meio de reflexões coletivas e análise dos resultados obtidos, contribuiu para consolidar a aprendizagem e estimular a postura crítica diante das práticas de gestão.

A experiência também dialogou com a competência relacionada ao conhecimento de conceitos de empreendedorismo e inovação, uma vez que os estudantes foram incentivados a identificar oportunidades, propor soluções criativas e adaptar estratégias diante de limitações reais de recursos e tempo, bem como a necessidade de mobilizar parcerias, desenvolver estratégias de divulgação e ampliar o alcance do evento estimulou o pensamento inovador e a compreensão do esporte como campo de possibilidades profissionais.

A experiência foi estruturada em consonância com os movimentos de aprendizagem por competência adotados institucionalmente. Em um primeiro momento, o conhecimento prévio dos alunos foi diagnosticado a partir de uma roda de conversa direcionada a exposição de experiências vinculadas a organização de eventos, sendo relatada a vivência parcial e pontual em algumas tarefas. Na sequência foram trabalhados conceitos teóricos sobre a organização de eventos por meio de aulas expositivas dialogadas destinadas à apresentação dos diferentes tipos de eventos nas áreas do esporte, lazer e saúde, abordando características organizacionais, públicos-alvo e finalidades sociais. Esse momento teve como finalidade o nivelamento conceitual e o desenvolvimento da compreensão teórica dos fundamentos da gestão de eventos.

O movimento de aprendizagem de aplicabilidade do conhecimento os estudantes passaram a organizar a aplicação dos conhecimentos na elaboração do projeto do evento, definindo objetivos, público-alvo, cronograma e estratégias organizacionais. A execução do projeto de corrida organizado pela turma, se caracteriza como o movimento da problematização, pois a partir deste caso complexo e a necessidade de sucessivos momentos de tomada de decisões impulsionaram os acadêmicos ao avanço do potencial de aplicabilidade em um contexto real. Neste momento emergiram desafios operacionais que exigiram resolução de problemas, adaptação e tomada de decisão coletiva e individual.

Na sequência, os estudantes discutiram coletivamente a possibilidade de realização de um evento real como estratégia de aprendizagem aplicada, optando pela organização de um evento esportivo/lazer.



Essa etapa favoreceu o exercício da tomada de decisão coletiva e da problematização do conhecimento, estimulando o protagonismo discente desde o início do processo.

O momento seguinte correspondeu à geração de ideias. Organizados em pequenos grupos, os acadêmicos elaboraram propostas considerando modalidade esportiva, local de realização, datas e finalidade social do evento. Posteriormente, as ideias foram debatidas em grande grupo, permitindo análise crítica, negociação e seleção coletiva das propostas mais viáveis. Essa fase contribuiu para o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento inicial de projetos e à análise de viabilidade.

A testagem das ideias foi realizada por meio da elaboração de um formulário eletrônico utilizando o Google Forms, aplicado em diferentes turmas da universidade, com o objetivo de identificar a aderência social das propostas. Entre as opções apresentadas — corrida de rua, torneio de voleibol, torneio de futsal e festival de jogos para idosos — a corrida de rua obteve aproximadamente 70% dos votos. Essa etapa possibilitou aos estudantes compreenderem a importância do diagnóstico de público e da tomada de decisões baseada em dados, aspecto fundamental na gestão contemporânea de eventos. Posteriormente, definiu-se coletivamente a temática do evento, vinculando-o ao movimento Outubro Rosa, o que ampliou a dimensão social e educativa da proposta. A escolha do mês e da data ocorreu após análise do calendário regional de corridas, sendo estabelecido o dia 26 de outubro, exercício que mobilizou competências de planejamento estratégico e análise de contexto competitivo.

Para a operacionalização do projeto, os estudantes foram organizados em comissões de trabalho: Programação, Inscrições, Protocolo e Cerimonial; Finanças; Marketing; e Infraestrutura. A divisão em equipes favoreceu o desenvolvimento de habilidades de liderança, organização do trabalho e responsabilidade compartilhada. Paralelamente, todos os integrantes ficaram responsáveis pela captação de patrocínios, vivenciando práticas relacionadas ao empreendedorismo e à sustentabilidade financeira de eventos esportivos.

Os acadêmicos munidos de uma carta de apresentação assinada pelo reitor e do projeto do evento buscaram por possíveis fontes de patrocínios. Foram captados sete patrocinadores com cotas de patrocínio variando entre 200 a 1000 reais, de diferentes ramos da cidade, pois houve o trabalho junto aos alunos sobre as habituais regras de captação, ou seja, elencar os diferentes setores (bancos, imobiliárias, lanchonetes, loja de suplemento, fruteira, salão de beleza, farmácias, etc.) elenca-se os possíveis locais de pedido de patrocínio em cada setor e ao se conseguir uma empresa do setor se exclui as demais para não haver conflitos de interesse.

A comissão de Infraestrutura elaborou propostas de trajetos para corrida (5 km) e caminhada (3 km). Após análise da Guarda Municipal, o percurso precisou ser alterado devido ao intenso fluxo de ônibus, situação que exigiu adaptação do planejamento inicial e resolução de problemas reais, fortalecendo a capacidade de tomada de decisão em contextos imprevistos.

A comissão de Marketing desenvolveu vídeos e materiais digitais de divulgação, publicados no perfil institucional do curso e nas redes sociais dos organizadores, promovendo a aprendizagem relacionada à comunicação esportiva e ao uso estratégico das mídias digitais. A comissão de Protocolo



e Inscrições elaborou o formulário de inscrição via Google Forms e realizou o gerenciamento dos participantes, desenvolvendo competências organizacionais e administrativas.

A comissão de Finanças realizou levantamento detalhado dos custos, elaboração de planilhas de receitas e despesas, controle de patrocínios e organização de conta corrente exclusiva para o evento, proporcionando experiência concreta em gestão financeira aplicada ao esporte.

O evento contou com kit do atleta composto por camiseta temática, medalha de participação, barra de proteína, copo institucional, número do peito além de água e frutas ao final do percurso. Foram realizados sorteios de brindes e premiação com troféus por categorias etárias (Figuras 1 e 2). A segurança foi assegurada com apoio da Guarda Municipal e ambulância, além da instalação de três pontos de hidratação ao longo do trajeto. A cronometragem foi realizada manualmente por seis integrantes da organização, reforçando o envolvimento direto dos estudantes na operacionalização do evento.

Figura 1 - Troféus



Fonte: o autor.



Figura 2 - Kit dos atletas



Fonte: o autor.

Ao longo de todo o processo, os estudantes vivenciaram situações autênticas de planejamento, execução e avaliação, consolidando aprendizagens relacionadas à gestão esportiva, ao trabalho colaborativo e à responsabilidade social. A experiência evidenciou a articulação entre saber, saber-fazer e saber-ser, caracterizando uma prática alinhada aos princípios de aprendizagem significativa e inovadora, na qual o conhecimento é construído a partir da ação e da reflexão sobre a prática.

O professor atuou como mediador e orientador do processo formativo, promovendo *feedback* contínuo, estimulando a reflexão crítica e garantindo a coerência pedagógica entre teoria e prática. Situou-se como um dos integrantes da comissão geral, a qual era composta por um integrante de cada comissão.

A avaliação ocorreu de maneira processual e formativa, contemplando a participação nas etapas do projeto, a capacidade de planejamento, o trabalho em equipe, a resolução de problemas, a qualidade e prazo das tarefas a serem entregues e a reflexão crítica final. Como aspectos inovadores e exitosos destacam-se o protagonismo discente, a aprendizagem situada em contexto real, a integração entre ensino e impacto social e a mobilização efetiva de competências profissionais alinhadas às demandas contemporâneas da gestão esportiva. A experiência evidenciou que métodos participativos mobilizam aprendizagens mais profundas e significativas, consolidando a articulação entre conhecimento, prática e formação ética.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A experiência desenvolvida por meio da organização da Corrida Outubro Rosa evidenciou resultados significativos tanto no processo formativo dos estudantes quanto no impacto social da atividade, demonstrando o potencial das metodologias ativas para a consolidação de competências profissionais no campo da gestão esportiva.



Em relação à competência de conhecer e utilizar os fundamentos de gestão e gerenciamento em saúde, cultura, esporte e lazer, observou-se avanço na compreensão dos estudantes acerca da atuação do profissional de Educação Física para além da intervenção pedagógica direta, reconhecendo-o também como gestor e articulador de ações sociais (Lawson, 2005). A vivência prática permitiu compreender aspectos estruturais da organização de eventos, como planejamento estratégico, gestão de recursos humanos, comunicação institucional, logística e segurança, evidenciando a complexidade dos processos envolvidos. Situações reais enfrentadas durante o planejamento, como a necessidade de alteração do trajeto após análise da Guarda Municipal, favoreceram a compreensão da gestão como processo dinâmico e dependente de tomada de decisão fundamentada.

Quanto à competência de elaborar, coordenar, executar e avaliar projetos, programas e eventos de Educação Física, os resultados mostraram que a participação em todas as etapas do ciclo organizacional contribuiu para a construção de uma visão sistêmica do evento esportivo. Os estudantes demonstraram evolução na capacidade de planejamento, divisão de tarefas, acompanhamento de prazos e resolução de problemas operacionais. A fase avaliativa, realizada após o evento, possibilitou a reflexão crítica sobre acertos, dificuldades e possibilidades de melhoria, fortalecendo a aprendizagem reflexiva e a autonomia profissional. Esse processo permitiu compreender que a gestão não se restringe à execução, mas envolve análise contínua e avaliação de resultados. Desta forma, o processo de gerenciar um evento traz consigo a necessidade de compreensão de inúmeros fatores, processos entrelaçados e contínuos dentro da organização (Gumenyuk, 2025).

No que se refere à competência relacionada ao empreendedorismo e inovação, a experiência favoreceu o desenvolvimento da iniciativa e da criatividade na busca por soluções frente a limitações reais de recursos financeiros e estruturais. A captação de patrocínios, a criação de estratégias de divulgação digital e a organização colaborativa das atividades estimularam o pensamento empreendedor, evidenciando o esporte como campo de oportunidades profissionais e sociais. Os estudantes passaram a reconhecer a importância da inovação não apenas como criação de algo novo, mas como capacidade de adaptação e melhoria de processos existentes.

A competência de compreender e aplicar a visão empreendedora para resolução de problemas foi particularmente evidenciada nas situações imprevistas enfrentadas durante o processo organizacional. Demandas relacionadas à logística, ajustes de percurso, organização financeira e gerenciamento de participantes exigiram tomada de decisão coletiva, negociação e liderança compartilhada. Observou-se maior autonomia dos estudantes ao longo do semestre, com redução gradual da dependência do professor e aumento da capacidade de autogestão das equipes.

Além dos resultados formativos, a atividade produziu impacto social relevante ao promover a conscientização sobre a prevenção do câncer de mama e incentivar a prática de atividade física na comunidade, fortalecendo a relação entre universidade e sociedade. A participação da comunidade externa e o engajamento dos estudantes demonstraram que experiências pedagógicas contextualizadas ampliam o sentido social da formação acadêmica. O evento contou com aproximadamente 120



participantes da comunidade externa, ampliando a visibilidade institucional e fortalecendo a relação universidade–sociedade (Fotografias 1 e 2).

Fotografia 1 - Alongamento dirigido pré-competição



Fonte: o autor.

Fotografia 2 - Preparação para a largada.



Fonte: o autor.

Como evidência complementar dos resultados alcançados, foram coletadas percepções dos participantes da corrida, que destacaram aspectos relacionados à organização, acolhimento, segurança e qualidade geral do evento. Por exemplo foram citados os vários pontos de água pelo caminho e as frutas na chegada como pontos fortes pensados pelos organizadores, assim como críticas relacionadas à demora para realização da premiação e a falta de banheiros químicos. Os retornos positivos e as críticas da comunidade externa reforçam que o processo formativo desenvolvido pelos estudantes resultou em uma intervenção social efetiva, evidenciando a transferência das competências acadêmicas para uma prática profissional concreta, bem como possibilita a correção de erros durante o processo de organização.

A avaliação das etapas do evento teve um desfecho na semana seguinte à realização da corrida durante a roda de conversa para a discussão dos pontos fracos e fortes percebidos. Um ponto relevante percebido foi que alguns participantes tiveram mais demandas organizacionais que outros, contudo houve a compreensão de que algumas tarefas são mais facilmente delegadas a terceiros, fora da comissão em questão, outras tarefas são necessariamente realizadas pelas pessoas responsáveis, assim resulta em um desequilíbrio entre as obrigações de cada integrante.



Corroborando com a avaliação do público externo se percebeu que a realização de uma corrida sem a utilização de cronometragem profissional com chips individuais por participante dificulta/atrasa bastante o momento de fechamento dos tempos e classificação (Imagem 5), no presente evento foi optada pela realização manual por conta do alto custo deste sistema. O tempo curto destinado ao planejamento, divulgação e captação de recursos é outro fator de atenção, pois as etapas da organização ficam mais difíceis, no entanto, tal dificuldade é esperada perante a necessidade de início do planejamento, organização e realização do evento dentro de um componente curricular com duração aproximada de quatro meses.

Fotografia 3 - Classificação



Fonte: o autor.

Os resultados observados corroboram estudos que apontam que metodologias participativas e experiências baseadas em situações reais favorecem aprendizagens mais significativas, pois mobilizam simultaneamente dimensões cognitivas, práticas e atitudinais do processo educativo (Crisol-Moya; Caurcel-Cara, 2021) além de resultar no maior vínculo entre a universidade e a comunidade/sociedade (Cornet *et al.* 2024), bem como aspectos de socialização entre os participantes (Fotografia 4) e o reconhecimento aos esforços individuais por meio da premiação (Fotografias 5 e 6).

Fotografia 4 - Pós corrida



Fonte: o autor.



Fotografias 5 e 6 - Premiação



Fonte: o autor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de organização da I Corrida Outubro Rosa demonstrou que a utilização de metodologias ativas, especialmente articuladas à perspectiva da Aprendizagem-Serviço, constitui uma estratégia pedagógica eficaz para a formação profissional em Educação Física, ao integrar conhecimento acadêmico, prática profissional e compromisso social. A vivência permitiu superar a fragmentação entre teoria e prática frequentemente presente no ensino superior, proporcionando aos estudantes a participação em um contexto real de tomada de decisão, planejamento e intervenção comunitária.

Além dos resultados formativos, o projeto produziu impacto social significativo ao promover a conscientização sobre a prevenção do câncer de mama e incentivar a prática de atividade física, fortalecendo o vínculo entre universidade e comunidade. Tal articulação reforça o papel social da instituição de ensino superior e sua contribuição para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, especialmente aqueles relacionados à saúde, educação de qualidade e equidade de gênero.

Assim, conclui-se que a organização de eventos esportivos reais no contexto acadêmico configura-se como uma estratégia formativa potente, capaz de qualificar a formação profissional, promover inovação pedagógica e gerar impacto social relevante, contribuindo para a formação de profissionais críticos, autônomos e socialmente comprometidos. Desta maneira, o presente relato de realização do evento materializa os princípios de aprendizagem significativa e inovadora previstos no PDI institucional, ao proporcionar os diferentes movimentos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BOER, M.; WÖRNER, E.; VERLAAN, D.; VAN LEEUWEN, P. The Mechanisms and Effects of Physical Activity on Breast Cancer. **Clinical Breast Cancer**, 17, 272–278, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.clbc.2017.01.006>.



CHIVA-BARTOLL, O.; FERNÁNDEZ-RIO, J. Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach. **Physical Education and Sport Pedagogy**, 2021. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>.

CORNET, S.; BARPANDA, S.; GUIDI, M. D.; VISWANATHAN, P. "Sustainability education and community development in higher education using participatory and case based approaches in India". **International Journal of Sustainability in Higher Education**, Vol. 25 No. 9 pp. 94–110, 2024. doi: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2022-0242>

CRISOL-MOYA, E.; CAURCEL-CARA, M. J. Active Methodologies in Physical Education: Perception and Opinion of Students on the Pedagogical Model Used by Their Teachers. **Int. J. Environ. Res. Public Health** 2021, 18, 1438. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041438>

GUMENYUK, S. V. The role of management competence in the professional training of future teachers of physical culture. **Medical Education**, [S. l.], n. 3, p. 54–58, 2025. DOI: <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2025.3.15614>.

LAWSON, H. A. Empowering people, facilitating community development, and contributing to sustainable development: The social work of sport, exercise, and physical education programs. **Sport, Education and Society**, 10(1), 135–160, 2005. <https://doi.org/10.1080/1357332052000308800>

MICHOU, V.; ZERVOUDIS, S.; ESKITZIS, P.; TSAMOS, G.; VASDEKI, D.; VOUXINO, A.; MARKJA, A.; IATRAKIS, G. Exercise Interventions in Breast Cancer: Molecular Mechanisms, Physical Benefits, and Practical Recommendations. **Medicina**, 61, 2025. <https://doi.org/10.3390/medicina61071167>.

ORTEGA, M.; FRAILE-MARTÍNEZ, Ó.; GARCÍA-MONTERO, C.; PEKAREK, L.; GUIJARRO, L.; CASTELLANOS, A.; SÁNCHEZ-TRUJILLO, L.; GARCÍA-HONDUVILLA, N.; ÁLVAREZ-MON, M.; BUJÁN, J.; ZAPICO, Á.; LAHERA, G.; ÁLVAREZ-MON, M. Physical Activity as an Imperative Support in Breast Cancer Management. **Cancers**, 13, 2020. <https://doi.org/10.3390/cancers13010055>.

VALERO-VALENZUELA, A.; HOYOS CUARTAS, L. A.; HEREDIA-LEÓN, D. A.; LEÓN-GUERREÑO, P. Editorial: Active methodologies: exploring the impact on motivation and psychological variables in physical education. **Front. Psychol.** 15:1476430, 2024. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1476430>

XU, J.; JIAO, X.; BAYAT, R. Outcomes of physical exercises on initiation, progression, and treatment of breast cancer. **Cell Communication and Signaling: CCS**, 22, 2024. <https://doi.org/10.1186/s12964-024-01634-6>.

ZUKIERSKI, K.; JARYCH, W.; MICHALAK, K.; MAZUR, M.; ŻAK, K.; PLISZKA, A.; JUCHA, H.; MADYNIAK, K.; KLUZ, A. The Impact of Physical Activity on Breast Cancer Prevention. **Quality in Sport**, 2025. <https://doi.org/10.12775/qs.2025.41.60255>.



Joaçaba



METODOLOGIAS ATIVAS E MOBILIZAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO ENSINO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA

Sherlon Cristina De Bastiani¹

Relato de experiência em ensino

Resumo: O presente relato descreve experiência desenvolvida no componente curricular Políticas Educacionais e Organização da Educação Básica, na segunda fase do curso de Pedagogia, com 31 estudantes, em turma heterogênea e com presença de estudante surda acompanhada por intérprete de Libras. A partir do diagnóstico de participação oral desigual, foram implementadas metodologias ativas — seminário temático e júri simulado — com o objetivo de mobilizar competências previstas no Projeto Pedagógico do Curso, especialmente a análise crítica das políticas públicas educacionais. A experiência foi estruturada conforme os Movimentos Mobilizadores de Competência institucionais: diagnóstico, domínio teórico, aplicação e problematização. Fundamentada na teoria das competências e na concepção de aprendizagem significativa e inovadora, a proposta integrou saber, saber-fazer e saber-ser, promovendo protagonismo discente, argumentação fundamentada e posicionamento crítico. Os resultados evidenciaram ampliação da participação, fortalecimento da comunicação oral e maior apropriação conceitual das legislações educacionais, demonstrando a efetividade das metodologias ativas em componentes de natureza predominantemente teórica.

Palavras-chave: metodologias ativas; teoria das competências; políticas educacionais; formação docente; aprendizagem significativa.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Políticas Educacionais na formação inicial docente caracteriza-se por elevada densidade conceitual, exigindo leitura, análise crítica de legislações e compreensão histórica das transformações estruturais da educação básica brasileira. Este relato compreende as atividades desenvolvidas no componente curricular Políticas Educacionais e organização da Educação Básica, no contexto da segunda fase do curso de Pedagogia. A turma era composta por 31 estudantes, heterogênea no que diz respeito a faixas etárias, experiências, atuações profissionais e organização social. Observou-se que existia potencial argumentativo, porém a participação oral concentrava-se em pequeno grupo de estudantes, enquanto outras demonstravam compreensão teórica sem manifestá-la publicamente.

¹ sherlon.bastiani@unoesc.edu.br.



Tal cenário evidenciou a necessidade de reorganização didática que favorecesse equidade participativa e mobilização de competências comunicativas e analíticas. O objetivo da experiência consistiu em desenvolver competências relacionadas à identificação e análise crítica das políticas públicas educacionais, refletindo na sua compreensão para a futura atuação profissional.

A fundamentação teórica apoia-se na concepção de competência como mobilização integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes. Para Perrenoud (1999, p. 7), “Competência é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. De forma complementar, Zabala e Arnau (2014, p. 27) definem que “As competências implicam a realização prática de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes”.

No que se refere às metodologias ativas, Moran (2018, p. 4) afirma: “Aprendemos melhor quando participamos ativamente do processo, quando interagimos, discutimos, aplicamos e compartilhamos o que estamos aprendendo”.

Essa compreensão dialoga com o Plano de Desenvolvimento Institucional da Unoesp, que define aprendizagem inovadora como aquela que articula saber, saber-fazer e saber-ser por meio da problematização do conhecimento.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência foi desenvolvida no segundo semestre de 2025, no campus Campos Novos. Dentre as especificidades da turma, destacamos a presença de uma estudante surda acompanhada por professora intérprete de Libras demandou planejamento inclusivo, assegurando acessibilidade linguística em todas as atividades. A presença de um único estudante do sexo masculino, tímido, também demandou estratégias de integração com a turma².

O levantamento de conhecimentos prévios ocorreu por meio de brainstorming coletivo, identificando percepções iniciais sobre organização da educação básica, qualidade educacional e papel do Estado, mas também capturar as experiências pessoais sobre as trajetórias escolares dos estudantes, sendo que a maioria foi estudante de escola pública. Esse momento permitiu mapear compreensões fragmentadas e concepções espontâneas.

A apropriação conceitual ocorreu por meio de leituras orientadas da bibliografia proposta pelo componente curricular, textos de autores como José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi, Ilma Passos Veiga, Elton Luiz Nardi, Andréa Melanda Chirinéa e Bruno Vicente Pasquarelli e do conhecimento de legislações e documentos educacionais como: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Plano Nacional de Educação, Base Nacional Comum Curricular, Projeto Político

² Destaca-se que a educação inclusiva não se aplica apenas ao contexto da educação especial (como no caso da estudante surda), aplica-se a quaisquer necessidades educacionais que venha a se apresentar como empecilho para a plena aprendizagem.



Pedagógico entre outros. As estratégias incluíram roteiros de leitura, questionários interpretativos, sínteses escritas, pesquisa externa, leitura coletiva e debates mediados.

Foram analisados princípios, finalidades sociais da educação pública, histórico de construção das legislações e formas de financiamento educacional. A intencionalidade foi assegurar domínio conceitual sólido para fundamentar as etapas posteriores.

A aplicação do conhecimento materializou-se em diferentes atividades, como por exemplo, por meio da elaboração de organograma representativo da estrutura da educação básica e responsabilidades federativas; pesquisa sobre metas dos Planos Municipais de Educação dos municípios da microrregião a qual Campos Novos pertence e análise de cumprimento, bem como, pesquisa sobre a aplicação financeira anual e cumprimento de Piso Nacional do Magistério; Mapeamento das Diretrizes Curriculares Nacionais; Simulação de planejamento escolar distinguindo dimensões administrativas e pedagógicas; Organização e execução de seminários temáticos. A realização das aulas alternou-se entre a sala de aula e espaços como a biblioteca, laboratório de informática e auditório.

A organização metodológica fundamentou-se em metodologias ativas, que de acordo com Moran (2018, p. 4) “[...] dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”. Nesse sentido, duas experiências/atividades serão destacadas a partir de agora, devido aos seus potenciais de aprendizagem, trata-se de uma experimentação com aprendizagem baseada em projetos que ocorreu por meio da realização de um Seminário Temático sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e uma experiência com aprendizagem baseada em problemas, com base em Estudo de Caso, que foi o caso da realização de um Júri Simulado, articulando investigação, colaboração e problematização.

Para além do planejamento, muitas ações ocorreram de forma natural, propagadas pelos próprios estudantes, já que eles foram protagonistas em diversos momentos. A competência pedagógica não se revela apenas no planejamento, mas na capacidade de ler a situação, tomar decisões em tempo real e transformar o imprevisto em potência formativa. Dito de outra forma, “[...] competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais” (Zabala; Arnau, 2014, p. 31).

O seminário temático sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica fechou a primeira unidade de ensino, sobre Sistema Educacional Brasileiro. O Seminário foi organizado em três mesas-redondas: a primeira mesa abordou as DCNs que tratam das etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio); a segunda mesa tratou sobre as modalidades de ensino (educação especial, ensino técnico profissional e educação de jovens e adultos); a terceira mesa tratou sobre as modalidades de ensino interculturais (educação do campo, educação indígena e educação quilombola).



Os estudantes foram organizados em pequenos grupos responsáveis por estudo, síntese e exposição oral. Além do estudo teórico, a turma assumiu coletivamente a organização do evento no auditório do campus, assim, foi distribuído funções entre equipes decoração do ambiente, recepção, *coffe break*, mediação de mesa, protocolo, apoio tecnológico, elaboração de materiais de divulgação do evento e expositores. O planejamento buscou simular um evento acadêmico formal, incluindo abertura institucional realizada pela diretora do *campus*, uso de microfones e vestimenta formal, fortalecendo a dimensão profissional da formação docente. Todas as etapas de planejamento foram conduzidas pela professora por meio de *check lists* que eram conferidos com as estudantes. Cabe destacar que essa atividade teve alternância de momentos construídos em grupo e momentos de execução individuais, nesse sentido,

O articulador das etapas individuais e grupais é o docente, com sua capacidade de acompanhar, mediar, analisar os processos, resultados, lacunas e necessidades a partir dos percursos realizados pelos alunos individualmente e em grupo. Esse novo papel do professor é mais complexo do que o anterior de transmitir informações. Precisa de uma preparação em competências mais amplas, além do conhecimento do conteúdo, como saber adaptar-se ao grupo e a cada aluno, planejar, acompanhar e avaliar atividades significativas e diferentes (Moran, 2018, p. 14).

Uma das adaptações, por exemplo, foi pensar a participação de todos em diferentes momentos e intensidades. Nessa atividade, a estudante surda, além de ter participado da etapa de estudo, organização de síntese e apresentação, atuou também como *staff* para a passagem da apresentação para a oradora de seu grupo. Bem como, o único estudante homem.

A riqueza pedagógica da atividade não se restringiu ao planejamento prévio. Durante as apresentações, emergiram posicionamentos pessoais marcantes, especialmente nas discussões sobre modalidades interculturais. Algumas estudantes relacionaram o conteúdo estudado a experiências vivenciadas em escolas conhecidas, realizando defesas argumentativas que ultrapassaram a simples reprodução teórica. Esse movimento revelou internalização conceitual e engajamento identitário com os temas debatidos.

A seguir, registros da atividade:



Figura 1 - Folder de divulgação da atividade no *campus*



Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 2 - Estudantes realizando exposição oral em mesa de redonda



Fonte: acervo pessoal da autora.



Figura 3 - Socialização por meios digitais da atividade realizada no *campus*



Fonte: acesso público no instagram @pedagogia.unoesc.cnv.

A dinâmica promoveu ampliação da participação, inclusive de estudantes inicialmente tímidas, favorecida pela mediação por personagens. Ainda, a experiência revelou-se mais complexa e formativa do que o planejamento inicial previa.

Agora, passaremos a segunda atividade, o Júri Simulado, organizado como culminância da terceira unidade de ensino, sobre reformas educacionais, teve como foco o debate entre duas concepções de qualidade educacional: qualidade socialmente referenciada *versus* qualidade orientada por resultados.

Os papéis foram previamente definidos (juízes, advogados, assistentes e depoentes especialistas e representantes da comunidade escolar), e as equipes receberam roteiro orientador para fundamentação teórica. Contudo, a experiência revelou-se mais complexa e formativa do que o planejamento inicial previa.

Estudos de Caso oferecem oportunidade de internalização de esquemas de atuação para futuras situações, como referem Zabala e Arnau (2014, p. 90):

Optar por uma educação de competências representa a busca por estratégias de ensino que definam seu objeto de estudo na forma de responder satisfatoriamente a “situações reais” e, portanto, complexas. Dado que essas “situações reais” nunca serão aquelas nas quais o aluno irá se encontrar na realidade, poderíamos aceitar, em todo o caso, que estas competências, as do futuro, não podem ser ensinadas, mas sim seus esquemas de atuação e sua seleção e prática em distintos contextos generalizados.



Durante a sessão, ocorreram situações não previstas que exigiram mediação pedagógica imediata: Duas crianças, filhas de estudantes, estavam presentes na sala e foram convidadas, de maneira espontânea, a depor sobre suas experiências escolares. Seus relatos trouxeram dimensão concreta e afetiva ao debate, deslocando-o do plano exclusivamente normativo para a realidade vivida. Também, o coordenador do curso, presente como observador, foi convocado inesperadamente por uma das estudantes que exercia o papel de juíza para prestar esclarecimentos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Tal movimento exigiu reorganização argumentativa das equipes e ampliação do diálogo institucional.

As estudantes incorporaram elementos performáticos, utilizando vestimentas alusivas aos papéis (becas de juízes e advogados), o que contribuiu para a construção de identidade discursiva e fortalecimento da expressão oral.

A estudante surda atuou como depoente, com tradução simultânea de sua fala e dos questionamentos recebidos, garantindo sua participação ativa na dinâmica argumentativa. O único estudante homem foi o escrivão da sessão jurídica.

Esses acontecimentos evidenciaram que a prática pedagógica não se reduz à execução de um roteiro previamente definido. A mediação docente consistiu em acolher os imprevistos como oportunidades formativas, transformando-os em situações-problema que ampliaram a densidade do debate.

O improviso, nesse contexto, não significou ausência de planejamento, mas capacidade de leitura do ambiente, tomada de decisão responsável e sustentação teórica diante da imprevisibilidade, dimensão essencial da competência docente.

A seguir apresentam-se imagens representativas da atividade:

Figura 4 - Momento em que os filhos das estudantes foram chamados para responder questionamentos dos juízes



Fonte: acervo pessoal da autora.



Figura 5 - Momento em que o coordenador do curso foi convocado para ser depoente especializado



Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 6 - Depoimento interpretado em Libras



Fonte: acervo pessoal da autora.

A avaliação ocorreu de forma formativa, em momento reflexivo posterior, no qual cada estudante analisou aspectos positivos e possibilidades de aprimoramento.

A problematização constituiu o eixo culminante do percurso formativo, superando a mera aplicação técnica dos conteúdos e exigindo posicionamento crítico diante de tensões reais das políticas educacionais brasileiras.

Após a consolidação do domínio teórico e das atividades de aplicação, os estudantes foram instigados a analisar criticamente: a articulação entre os entes federados na construção de um possível Sistema Nacional de Educação; o cumprimento das metas dos Planos Municipais de Educação da microrregião; o percentual de aplicação de recursos na educação pelos municípios analisados; a implementação do Piso Nacional do Magistério; as disputas conceituais em torno da noção de qualidade educacional.



A pesquisa sobre financiamento público e aplicação do piso salarial docente aproximou os estudantes da realidade concreta da gestão educacional, exigindo leitura de dados oficiais, comparação com marcos legais e reflexão sobre implicações políticas e sociais.

Esse conjunto de estratégias configurou efetivo exercício do saber e do saber-ser entendido como capacidade de posicionar-se criticamente, argumentar com responsabilidade e compreender a dimensão ética e política da atuação docente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da experiência evidenciaram progressão significativa na mobilização das competências previstas no componente curricular.

No plano do saber (Movimento 1), observou-se maior domínio conceitual das legislações educacionais, demonstrado nas sínteses escritas, na elaboração dos organogramas e na argumentação sustentada durante o júri simulado e os debates.

No âmbito do saber-fazer (Movimento 2), destacou-se a capacidade de aplicar o conhecimento teórico à análise de situações concretas, como a verificação do cumprimento de metas municipais e a interpretação de dados sobre financiamento educacional. A elaboração do organograma da educação básica revelou compreensão sistêmica da organização educacional brasileira.

Entretanto, foi no saber-ser (Movimento 3) que se identificaram os avanços mais expressivos. Estudantes inicialmente pouco participativas passaram a assumir papéis de destaque nas dinâmicas, especialmente no júri simulado. O uso de personagens contribuiu para diminuir inibições, favorecendo a expressão oral e a construção de identidade argumentativa.

A presença de situações inesperadas, como a participação das crianças e a convocação do coordenador, exigiu reorganização imediata dos argumentos, demonstrando internalização conceitual e autonomia intelectual. Observou-se que os estudantes não apenas repetiam conteúdo, mas mobilizavam princípios, fundamentos legais e análises críticas para sustentar suas posições.

Como contribuição para o processo de aprendizagem apresentado nesse relato de experiência:

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las (Moran, 2018, p. 6).

A avaliação formativa posterior ao seminário revelou reconhecimento discente quanto à intencionalidade pedagógica da diversificação metodológica. As estudantes destacaram que as



estratégias adotadas evitaram que o componente permanecesse restrito à exposição teórica, tornando-o mais dinâmico e significativo.

A inclusão efetiva da estudante surda também constituiu resultado relevante, pois sua participação ativa evidenciou que metodologias ativas, quando planejadas com acessibilidade linguística, ampliam oportunidades de protagonismo.

De forma geral, a experiência confirmou que a articulação estruturada entre diagnóstico, domínio teórico, aplicação e problematização favorece aprendizagem significativa e desenvolvimento de competências complexas, alinhando-se à concepção institucional de formação integral.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência demonstrou que metodologias ativas podem qualificar significativamente o ensino de componentes predominantemente teóricos. A articulação entre diagnóstico, domínio conceitual, aplicação prática e problematização promoveu aprendizagem significativa e desenvolvimento de competências críticas essenciais à formação docente.

A prática evidencia potencial de replicabilidade e reforça a importância da organização pedagógica intencional, inclusiva e fundamentada teoricamente na formação inicial em Pedagogia.

REFERÊNCIAS

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. p. 1-26. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788584291168/>. Acesso em: 22 fev. 2026.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2014. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788584290178/>. Acesso em: 22 fev. 2026.



São Miguel do Oeste



DESAFIO PRÁTICO-ORAL NO ENSINO DE MORFOFISIOLOGIA VETERINÁRIA

Rafael Luan Perin¹

Relato de experiência em ensino

Resumo: Este relato descreve a implementação do “Desafio Prático-Oral” na disciplina de Morfofisiologia Veterinária II da UNOESC, envolvendo 68 acadêmicos. O objetivo central foi superar as limitações do ensino tradicional passivo através de metodologias ativas como Gamificação, Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL) e Discussão entre Pares. Fundamentada na Lei de Yerkes-Dodson, a atividade utilizou a pressão temporal e a competição como estímulos horméticos para otimizar o desempenho cognitivo e a memorização. A dinâmica consistiu em 30 problemas práticos, nos quais 16 equipes debatiam e apresentavam respostas sob um cronômetro de dois minutos, seguidos de feedback imediato do docente. Os resultados quantitativos revelaram médias satisfatórias na maioria das turmas, cuja identificação não representa a realidade para preservar a privacidade dos participantes, com destaque para as turmas B ($8,14 \pm 1,43$) e C ($7,79 \pm 1,77$). A Turma D apresentou rendimento inferior ($3,79 \pm 2,50$) e o maior desvio-padrão, possivelmente devido ao estresse ter ultrapassado o limiar de performance positiva ou devido à distribuição não homogênea dos participantes entre as turmas. Qualitativamente, a percepção discente foi uniformemente positiva e homogênea ($p > 0,05$), destacando-se o engajamento gerado pelo ranking (média 4,36) e a facilitação da memorização da nomenclatura anatômica (4,14). Com um Alfa de Cronbach de 0,876, o instrumento de avaliação demonstrou alta confiabilidade. Conclui-se que o desafio promoveu interatividade e metacognição, alinhando o ensino de anatomia às competências práticas exigidas para o egresso em Medicina Veterinária.

Palavras-chave: anatomia; aprendizagem baseada em equipes; discussão entre pares; metodologias ativas.

1 INTRODUÇÃO

A anatomia é considerada a disciplina mais antiga e fundamental das ciências médicas (Natale; Fornai, 2024). Historicamente, seu ensino consolidou-se por meio da dissecação de cadáveres; entretanto, nas últimas décadas, intensificaram-se os debates acerca das abordagens pedagógicas mais eficazes para a construção do conhecimento anatômico (Estai; Bunt, 2016). O ensino superior de saúde, particularmente a Anatomia Veterinária, enfrenta uma tensão constante: o desafio de transmitir um vasto volume de conteúdo técnico e, simultaneamente, capacitar o discente a ser um pensador crítico e usuário qualificado do conhecimento. Tradicionalmente, a instrução direta (ID) focada na figura

¹ rafael.perin@unoesc.edu.br.



do professor tem sido o padrão, porém, nesse modelo, observa-se que o aluno muitas vezes prioriza “terminar o curso” em detrimento da profundidade do aprendizado (Dubinsky; Hamid, 2024).

A utilização de abordagens ativas não objetiva substituir completamente as aulas expositivas, mas expandir as habilidades de ensino através da incorporação de técnicas alternativas (Torralba; Doo, 2020). A neurociência apoia que a aprendizagem otimizada ocorre em um continuum entre a Instrução Direta e a Aprendizagem Ativa (AA). Enquanto a ID oferece a explicação conceitual necessária, a AA envolve o estudante na recordação, manipulação da informação e no ensino mútuo (Dubinsky; Hamid, 2024; Williams; O’Dowd, 2021).

Neste contexto, a gamificação e as sessões de revisão ativa por meio de competição entre grupos (como o formato Jeopardy) surgem como ferramentas capazes de mudar a cultura predominante na educação (Ang *et al.*, 2018; Torralba; Doo, 2020). Mais do que um aspecto lúdico, a inserção de elementos competitivos atua como um estímulo hormético (Calabrese, 2008). Segundo a Lei de Yerkes-Dodson, níveis moderados de ativação e pressão temporal - como os aplicados neste desafio - favorecem o desempenho cognitivo e a perseverança, sem ultrapassar o limiar do estresse prejudicial (Fish *et al.*, 2023; Cook; Crewther, 2019).

Com base na premissa de que discussões entre pares aumentam a performance mesmo quando o conceito inicial não é totalmente dominado (Smith *et al.*, 2009), desenvolveu-se o presente desafio. A atividade visou transformar o ambiente de laboratório, comumente isolador, em uma experiência de construção de comunidade e interatividade (Williams; O’Dowd, 2021), permitindo ao docente um *feedback* imediato sobre a técnica de ensino e o nível de domínio dos estudantes (Torralba; Doo, 2020).

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo relatar a aplicação de um desafio prático-oral fundamentado em gamificação e aprendizagem baseada em equipes no ensino de anatomia dentro da disciplina de Morfofisiologia Veterinária II. Busca-se analisar, por meio de métricas quantitativas (como o Alfa de Cronbach e escala Likert) e qualitativas, como a introdução de elementos competitivos e a pressão temporal influenciam o engajamento discente, a percepção de aprendizado e a construção de um ambiente de discussão entre pares.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A atividade foi realizada no Laboratório de Anatomia Animal da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), durante a disciplina de Morfofisiologia Veterinária II, envolvendo 68 acadêmicos do segundo semestre. A dinâmica foi desenhada como uma intervenção híbrida de metodologias ativas, integrando a aprendizagem baseada em equipes (TBL), a discussão entre pares (*Peer Discussion*) e a resolução de problemas.

A estratégia buscou o equilíbrio entre a cooperação intragrupal e a competição intergrupar, fomentando o que a literatura descreve como um ambiente de engajamento social produtivo. Para a execução, os estudantes - previamente distribuídos em quatro turmas de aula prática - organizaram-se

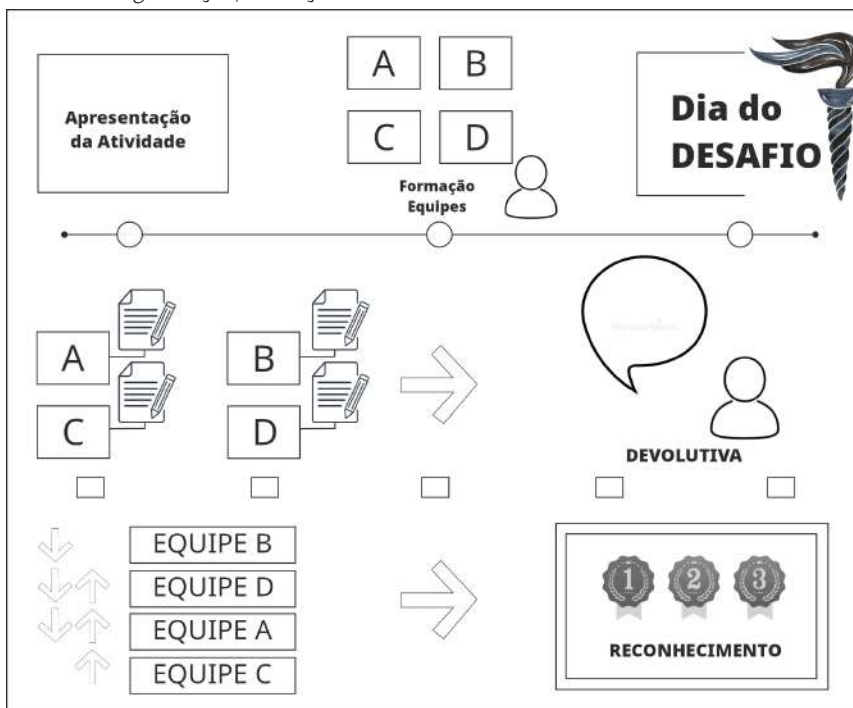


por livre afinidade em quatro equipes por turma, totalizando 16 grupos experimentais. Essa subdivisão permitiu manter o foco na interatividade e garantir que a discussão entre pares ocorresse de forma orgânica durante o desafio.

As competências desenvolvidas durante a atividade concentraram-se na identificação e caracterização estrutural do sistema cardiovascular e dos aparelhos respiratório e digestório, fornecendo as bases morfológicas indispensáveis para a futura compreensão da fisiologia e do metabolismo animal. Ao dominar a topografia e a sintopia dos órgãos, o acadêmico adquire os fundamentos necessários para a utilização das ciências morfológicas aplicadas, tornando-se apto a interpretar a integração morfofuncional. Essa proficiência anatômica é o que viabiliza a transposição do conhecimento teórico para intervenções práticas em áreas como clínica, reprodução e melhoramento genético, para citar alguns exemplos presentes no perfil do egresso, uma vez que a compreensão das funções e alterações orgânicas pressupõe, obrigatoriamente, o reconhecimento preciso das estruturas que as executam.

O desafio prático-oral exigiu que o estudante não apenas recordasse a nomenclatura (conhecimento), mas que mobilizasse esse saber para identificar estruturas sob pressão e correlacionar com a espécie e a descrição oferecida pelo professor. A execução da dinâmica seguiu um roteiro estruturado em fases sequenciais, conforme ilustrado na Figura 1, integrando momentos de instrução direta e aprendizagem ativa.

Figura 1 – Resumo gráfico do fluxo metodológico do Desafio Prático-Oral: fases de organização, execução e reconhecimento



Fonte: o autor (2026).



- Apresentação e Formação: A atividade iniciou-se com a exposição das regras e objetivos, seguida pela organização dos estudantes em equipes (A, B, C e D) por livre afinidade, fomentando o pertencimento e a colaboração inicial.
- O Ciclo do Desafio: No “Dia do Desafio”, as equipes foram submetidas a rodadas de avaliação prática-oral. Cada grupo enfrentou questões de identificação anatômica sob pressão temporal, exigindo a recordação e manipulação rápida da informação. Este momento atuou como um estímulo hormético, onde a competição saudável elevou o estado de alerta e a perseverança dos discentes.
- Devolutiva e Ensino Mútuo: Após cada problema, realizou-se a fase de Devolutiva. Este ponto foi crucial para o *feedback* imediato, permitindo que o professor corrigisse conceitos em tempo real e os alunos participassem de discussões entre pares para sanar dúvidas remanescentes.
- Reconhecimento e Metacognição: A dinâmica culminou no Reconhecimento, com a atualização de um ranking de desempenho. Mais do que a premiação simbólica, este estágio serviu para que os alunos avaliassem seu próprio nível de domínio (metacognição) e percebessem sua evolução ao longo do processo.

Os estudantes foram submetidos a uma dinâmica composta por 30 problemas de morfofisiologia, apresentados sequencialmente pelo professor. A pedido das equipes, os enunciados eram reformulados com variações terminológicas, mantendo-se o mesmo conteúdo conceitual, a fim de estimular flexibilidade cognitiva e precisão na nomenclatura. Para cada problema, as equipes dispunham de dois minutos para discutir internamente e registrar a resposta em uma folha A4. Ao término do tempo, todas as equipes erguiam simultaneamente suas respostas, momento em que o professor realizava a devolutiva imediata.

Após o feedback, o professor, em conjunto com as equipes, deliberava, de forma consensual, qual resposta demonstrava maior completude e precisão técnica, atribuindo-lhe o melhor ranqueamento. Observou-se elevada participação, engajamento e manifestação de satisfação durante a atividade, com competição conduzida de maneira saudável e colaborativa. Dias após sua realização, os estudantes responderam anonimamente a um questionário em escala Likert, com o objetivo de avaliar a percepção acerca da metodologia empregada. Os indicadores de desempenho das equipes, aliados aos dados obtidos via questionário de percepção do estudante, foram tabulados em ambiente Microsoft Excel, visando à subsequente análise estatística inferencial.

As análises estatísticas foram realizadas no ambiente de programação R (versão 4.5.2). Para os dados de desempenho acadêmico (quantitativos), a normalidade foi verificada pelo teste de Shapiro-Wilk e a homogeneidade de variâncias pelo teste de Bartlett. Uma vez atendidos os pressupostos de parametricidade, os dados foram analisados por meio de estatística descritiva (média e desvio-padrão) e submetidos à ANOVA One-Way, seguida pelo pós-teste de Tukey ($p < 0,05$) para a comparação entre as



médias das turmas. Já os dados de percepção dos alunos, obtidos via escala Likert (variáveis qualitativas ordinais), foram analisados por meio do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis. Para estas variáveis, constatou-se a inexistência de diferença estatística significativa entre os grupos analisados ($p > 0,05$). A análise de consistência interna do instrumento, realizada no software R, apresentou um coeficiente Alfa de Cronbach de 0,876.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados referentes ao desempenho acadêmico dos estudantes no Desafio Prático-Oral estão apresentados na Tabela 1. É importante ressaltar que a identificação das turmas (A, B, C e D) é meramente ilustrativa, tendo sido anonimizada para preservar a privacidade dos participantes e a integridade ética dos dados coletados. De modo geral, observa-se que a metodologia ativa promoveu um rendimento satisfatório na maioria dos grupos avaliados, com médias que variaram entre 3,79 e 8,14.

Tabela 1 – Desempenho acadêmico (Média e Desvio-Padrão) das turmas de Morfofisiologia Veterinária II submetidas ao Desafio Prático-Oral

Turma	Média $\pm$ DP	Significância
A	7,13 $\pm$ 1,11	ab
B	8,14 $\pm$ 1,43	a
C	7,79 $\pm$ 1,77	a
D	3,79 $\pm$ 2,50	b

Fonte: o autor (2026).

Nota: Médias seguidas por letras distintas na mesma coluna diferem entre si pelo teste de Tukey ($p < 0,05$).

As turmas B (8,14 $\pm$ 1,43) e C (7,79 $\pm$ 1,77) obtiveram os desempenhos mais elevados, sendo classificadas com a letra “a” pelo teste de Tukey, o que indica que não houve diferença estatística significativa entre elas. A turma A (7,13 $\pm$ 1,11), identificada com o índice “ab”, demonstrou um desempenho intermediário e equilibrado, assemelhando-se tanto aos grupos de maior rendimento quanto ao grupo de menor média.

Por outro lado, a Turma D (3,79 $\pm$ 2,50) apresentou o rendimento mais baixo da amostra, com diferença significativa ($p < 0,05$) em relação às turmas B e C. É importante destacar que esta turma também exibiu o maior desvio-padrão (2,50), sugerindo uma alta heterogeneidade nas notas e uma possível fragmentação na dinâmica de colaboração intragrupal.

A disparidade observada na Turma D, quando analisada sob a ótica da Lei de Yerkes-Dodson, sugere que, enquanto as turmas A, B e C atingiram o nível ideal de ativação e engajamento para a tarefa, a Turma D pode ter experimentado um nível de estresse ou pressão temporal que ultrapassou o limiar de performance positiva. É imperativo considerar, ainda, a natureza heterogênea das turmas como fator determinante nos resultados observados.



Entretanto, o sucesso das turmas B e C corrobora a literatura que aponta que a inserção de elementos competitivos e a discussão entre pares potencializam a recordação de informações densas, como a nomenclatura anatômica. O alto desempenho desses grupos demonstra que a “competição saudável” atuou como um estímulo hormético eficaz, transformando a pressão do cronômetro em foco e precisão diagnóstica.

Entretanto, ao contrastar esses dados com a percepção discente, observa-se que o impacto pedagógico transcendeu a nota final. Conforme apresentado na Tabela 2, a atividade obteve indicadores de excelência em todos os eixos avaliados (n=22):

Tabela 2 – Avaliação da eficácia pedagógica do Desafio Prático-Oral na disciplina de Morfofisiologia Veterinária II (n=22)

Eixo Pedagógico	Item Avaliado	Média	Desvio Padrão
Engajamento	Sistema de ranking e bônus aumentou o interesse	4,36	1,05
Cognição	Facilitação da memorização da nomenclatura	4,14	0,99
Colaboração	Discussão em grupo ajudou a sanar dúvidas	4,05	1,36
Preferência	Preferência pelo modelo em vez do tradicional	4,05	1,29
Social	Clima de competição saudável e motivador	4,00	1,31
Aplicação	Simulação de raciocínio rápido	3,68	1,43
Confiança	Confiança para identificar estruturas pós-atividade	3,68	1,25

Fonte: o autor (2026).

Nota: Alfa de Cronbach (α) do instrumento = 0,876 (Consistência interna elevada).

- Engajamento e Gamificação: O item “Sistema de ranking e bônus aumentou o interesse” obteve a maior média da avaliação ($4,36 \pm 1,05$), validando a eficácia da competição saudável como estímulo hormético.
- Facilitação Cognitiva: Os alunos reconheceram que a dinâmica facilitou a memorização da nomenclatura anatômica ($4,14 \pm 0,99$), um dos maiores desafios da disciplina.
- Colaboração e Socialização: A discussão em grupo para sanar dúvidas ($4,05 \pm 1,36$) e o clima de competição motivador ($4,00 \pm 1,31$) reforçam a importância do ensino entre pares e da construção de comunidade no laboratório.
- Preferência Metodológica: A preferência pelo modelo de desafio em detrimento do ensino tradicional apresentou média elevada ($4,05 \pm 1,29$), sugerindo uma alta receptividade discente a estratégias de aprendizagem ativa.

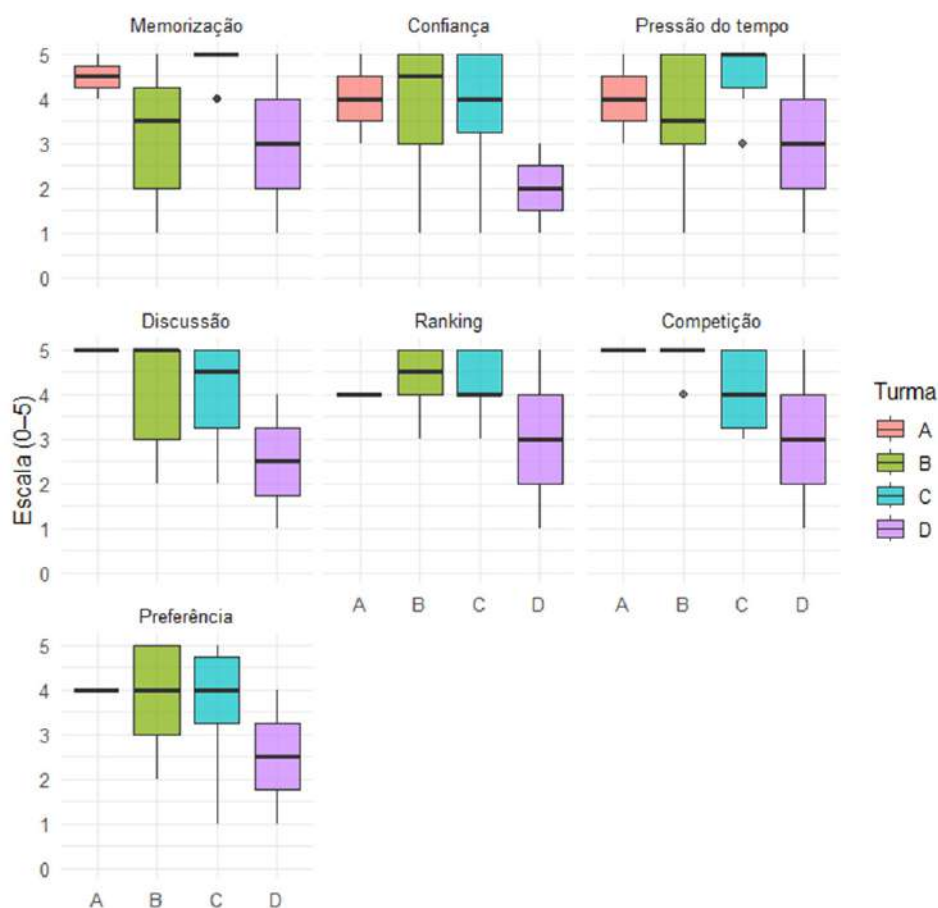
A confiabilidade desses dados é sustentada pelo Alfa de Cronbach (α) de 0,876, o que indica uma consistência interna elevada do instrumento de coleta.

Complementarmente, a Figura 2 demonstra a distribuição dessas percepções entre as turmas. Nota-se uma notável homogeneidade qualitativa: mesmo na Turma D, onde o desempenho técnico foi inferior, os alunos mantiveram percepções positivas sobre a importância da discussão e a eficácia da



memorização, equiparando-se estatisticamente às turmas de alto rendimento ($p > 0,05$). Isso sugere que o Desafio Prático-Oral cumpriu seu papel de ferramenta de metacognição, permitindo que o estudante identifique suas lacunas de conhecimento em um ambiente de suporte mútuo, independentemente do resultado numérico imediato.

Figura 2 – Percepção discente sobre os aspectos qualitativos do Desafio Prático-Oral: análise comparativa entre as turmas A, B, C e D



Fonte: o autor (2026).

Nota: Diferenças avaliadas pelo teste de Kruskal-Wallis ($p > 0,05$).

Para aprofundar a compreensão sobre os índices de satisfação observados, as respostas abertas do questionário foram analisadas, revelando padrões que corroboram a eficácia da dinâmica. Os relatos foram categorizados em três eixos principais:

- **Superação do Modelo Tradicional e Eficácia da Memorização:** Os acadêmicos enfatizaram como a quebra da rotina e a substituição do estudo solitário pela dinâmica coletiva facilitaram a retenção do conteúdo. Um estudante destacou que o desafio foi um “jeito leve de aprender onde conseguimos memorizar muito mais do que se estivéssemos sentados sozinhos e



fazendo uma prova”. Outro relato reforçou que a dedicação em sala foi tão intensa que “a maioria nem precisou estudar muito em casa, pois estávamos dedicados a memorizar tudo em sala de aula”.

- Colaboração e Discussão entre Pares: A importância do suporte social no aprendizado foi um dos pontos mais citados. Segundo os participantes, a forma de “discutir em grupos e nos desafiar” atuou como o principal motor da aprendizagem, permitindo que “junto com os colegas tiramos dúvida e conseguimos realizar a atividade”. A percepção de que o “grupo se ajuda e esclarece todas as dúvidas” valida o uso do TBL e da discussão entre pares como estratégia para reduzir a ansiedade frente a conteúdos complexos.
- Desenvolvimento de Competências Profissionais: Um achado relevante foi a percepção dos alunos sobre a utilidade prática da dinâmica para a carreira. Um dos acadêmicos pontuou que a atividade “estimula nós estudantes a tomar decisões rápidas e saber qual órgão é de forma quase que imediata. Isso ajudará muito em nossa caminhada que temos à frente”. Esse depoimento demonstra que o estímulo à rapidez de raciocínio (inerente à dinâmica) foi interpretado como um ensaio para a prática clínica e de campo.

Os resultados indicam que o Desafio Prático-Oral, organizado como uma atividade de aprendizagem ativa em equipes, foi associado a desempenho acadêmico satisfatório nas turmas B e C e a percepções majoritariamente positivas por parte dos discentes. Esse achado está alinhado com estudos que destacam os benefícios da discussão entre pares e da incorporação de técnicas ativas ao ensino tradicional, que expandem as práticas docentes e favorecem o pensamento crítico e a articulação de ideias entre aprendizes (Torralba; Doo, 2020; Williams; O’Dowd, 2021).

A superioridade média observada nas turmas B e C pode ser interpretada à luz de evidências sobre *Team-Based Learning* (TBL) na disciplina de anatomia, que demonstram ganho tanto nas notas quanto nas atitudes frente ao trabalho em equipe quando comparadas a abordagens não-TBL. Assim, o formato de discussão em equipe seguido de devolutiva imediata e avaliação consensual possivelmente favoreceu a consolidação rápida de conhecimentos e a aplicação sob pressão temporal (Huitts; Killins; Brooks, 2015).

A elevada variabilidade e o menor desempenho médio da Turma D sugerem que, para esse grupo, o estímulo competitivo e a pressão temporal podem ter ultrapassado o ponto ótimo de ativação, reduzindo o rendimento. Essa interpretação é compatível com o enquadramento da hormese e da Lei de Yerkes-Dodson: estressores moderados potencializam desempenho cognitivo, enquanto níveis excessivos prejudicam-no. A leitura neurobiológica do evento apoia a hipótese de que a calibragem do desafio (tempo, complexidade, feedback) é determinante para evitar efeitos adversos sobre performance (Calabrese, 2008).

Embora a maioria tenha relatado satisfação e percepções positivas sobre memorização e engajamento - refletidas pelo alto alfa de Cronbach do instrumento - literatura recente aponta que,



em alguns contextos, a colaboração pode produzir ganhos de aprendizagem iguais ou superiores aos gerados pela competição, além de melhor avaliação subjetiva da atividade. Assim, apesar do ranking ter aumentado o interesse (item com maior média), é importante reconhecer que formas colaborativas e elementos de jogo devem ser equilibrados para maximizar aprendizagem e bem-estar (Arayapisit *et al.*, 2023; Chytas; Piagkou; Natsis, 2022).

Entre as limitações deste relato destacam-se o desenho não randomizado, a heterogeneidade intragrupal observada na Turma D, a ausência de medidas fisiológicas diretas do estresse e a ausência de um grupo controle. Estudos futuros deveriam incluir alocação randomizada, medidas de cronometria e, se viável, marcadores objetivos de ativação (por exemplo, autores-autoavaliação de ansiedade, medidas cardíacas simples) para definir com maior precisão a “dose” ótima de estímulo competitivo. Além disso, recomendam-se estratégias para tornar os grupos mais homogêneos e mecanismos de rotação de papéis para que todos os estudantes tenham oportunidade de ocupar o papel de “explicador”, dada a evidência de que o benefício é maior para quem explica (Bradley *et al.*, 2025).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Desafio Prático-Oral demonstrou ser uma ferramenta pedagógica eficaz para o ensino de Anatomia Veterinária, atuando como um elo entre o denso volume de conteúdo técnico e a realidade da prática profissional. A integração de elementos de gamificação e a pressão temporal, fundamentadas na neurociência e na Lei de Yerkes-Dodson, não apenas otimizaram a memorização da nomenclatura anatômica, mas também fomentaram um ambiente de interatividade e construção de comunidade dentro do laboratório.

Os resultados evidenciaram que, apesar das variações pontuais no rendimento técnico entre as turmas, a percepção de eficácia e o engajamento foram elevados e homogêneos, reforçando a aceitação discente por modelos de aprendizagem ativa. Além disso, a dinâmica permitiu ao docente um *feedback* imediato sobre o domínio dos conteúdos e possibilitou aos estudantes o desenvolvimento de competências como o raciocínio clínico rápido e a colaboração em equipe, pilares essenciais para a formação do médico veterinário. Embora a recepção tenha sido amplamente positiva, o *feedback* discente apontou a importância de uma seleção de peças ainda mais voltada à rotina prática de campo, sugerindo que o refinamento do banco de questões pode potencializar ainda mais a percepção de utilidade da disciplina.

Por fim, o autor reconhece como limites da prática a dificuldade de determinar com precisão o nível de competição que permanece estritamente saudável sem ultrapassar o limiar do estresse prejudicial, a não aleatoriedade na formação dos grupos - os quais foram organizados por livre afinidade - e a ausência de um grupo controle que permitisse uma comparação estatística direta entre a metodologia proposta e o ensino tradicional.



REFERÊNCIAS

- ANG, E. T. *et al.* Gamifying anatomy education. **Clinical Anatomy**, [s. l.], v. 31, n. 7, p. 997-1005, out. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ca.23249>. Acesso em: 26 fev. 2026.
- ARAYAPISIT, T.; POJMONPITI, D.; DANSIRISOMBOON, K.; JITVERANANRANGSRI, K.; POOSONTIPONG, D.; SIPIYARUK, K. An educational board game for learning orofacial spaces: An experimental study comparing collaborative and competitive approaches. **Anatomical Sciences Education**, [s. l.], v. 16, n. 4, p. 666-676, jul./ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ase.2257>. Acesso em: 25 fev. 2026.
- BRADLEY, L. J.; MEYER, K. E.; KERR, M. S.; MADDUX, S. D.; HECK, A. J.; REEVES, R. E.; HANDLER, E. K. Do active learning techniques promote higher academic performance in an online graduate anatomy course? **Anatomical Sciences Education**, [s. l.], v. 18, n. 9, p. 972-984, set. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ase.70066>. Acesso em: 25 fev. 2026.
- CALABRESE, E. J. Stress biology and hormesis: the Yerkes-Dodson law in psychology--a special case of the hormesis dose response. **Critical Reviews in Toxicology**, [s. l.], v. 38, n. 5, p. 453-462, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10408440802004007>. Acesso em: 25 fev. 2026.
- CHYTAS, D.; PIAGKOU, M.; NATSIS, K. Outcomes of the implementation of game-based anatomy teaching approaches: An overview. **Morphologie**, [s. l.], v. 106, n. 352, p. 8-14, fev. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.morpho.2021.02.001>. Acesso em: 25 fev. 2026.
- COOK, C. J.; CREWETHER, B. T. The impact of a competitive learning environment on hormonal and emotional stress responses and skill acquisition and expression in a medical student domain. **Physiology & Behavior**, [s. l.], v. 199, p. 252-257, fev. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2018.11.027>. Acesso em: 25 fev. 2026.
- DUBINSKY, J. M.; HAMID, A. A. The neuroscience of active learning and direct instruction. **Neuroscience & Biobehavioral Reviews**, [s. l.], v. 163, p. 105737, ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2024.105737>. Acesso em: 25 fev. 2026.
- ESTAI, Mohamed; BUNT, Stuart. Best teaching practices in anatomy education: A critical review. **Annals of Anatomy - Anatomischer Anzeiger**, [s. l.], v. 208, p. 151-157, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.aanat.2016.02.010>. Acesso em: 25 fev. 2026.
- FISH, L. R.; HILDEBRAND, L.; CHERNYAK, N.; CORDES, S. Who's the winner? Children's math learning in competitive and collaborative scenarios. **Child Development**, [s. l.], v. 94, n. 5, p. 1239-1258, set./out. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/cdev.13987>. Acesso em: 25 fev. 2026.
- HUITT, T. W.; KILLINS, A.; BROOKS, W. S. Team-based learning in the gross anatomy laboratory improves academic performance and students' attitudes toward teamwork. **Anatomical Sciences Education**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 95-103, mar./abr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ase.1460>. Acesso em: 25 fev. 2026.
- NATALE, Gianfranco; FORNAI, Francesco. Advances in Anatomy and Its History. **Anatomia**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 50-56, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/anatomia3010005>. Acesso em: 25 fev. 2026.



SINGH, K.; BHARATHA, A.; SA, B.; ADAMS, O. P.; MAJUMDER, M. A. A. Teaching anatomy using an active and engaging learning strategy. **BMC Medical Education**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 149, maio 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1590-2>. Acesso em: 25 fev. 2026.

SMITH, M. K. *et al.* Why peer discussion improves student performance on in-class concept questions. *Science*, [s. l.], v. 323, n. 5910, p. 122-124, jan. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1126/science.1165919>. Acesso em: 26 fev. 2026.

STIVER, M. L.; NAVEED, A.; CHILTON, J. ; MOYES, S. M. Gamifying anatomy outreach: An underexplored opportunity. **Anatomical Sciences Education**, [s. l.], v. 18, n. 12, p. 1359-1372, dez. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ase.70019>. Acesso em: 25 fev. 2026.

TORRALBA, Karina D.; DOO, Loomer. Active Learning Strategies to Improve Progression from Knowledge to Action. **Rheumatic Disease Clinics of North America**, [s. l.], v. 46, n. 1, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rdc.2019.09.001>. Acesso em: 25 fev. 2026.

WILLIAMS, Adrienne E.; O'DOWD, Diane K. Seven practical strategies to add active learning to a science lecture. **Neuroscience Letters**, [s. l.], v. 743, p. 135317, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2020.135317>. Acesso em: 25 fev. 2026.



Videira



ANÁLISE FÍSICO-QUÍMICA E ROTULAGEM NUTRICIONAL COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Rodrigo Geremias¹

Relato de experiência em ensino

Resumo: Relata-se uma experiência inovadora desenvolvida nas disciplinas de Química Analítica (5ª fase de Engenharia Química) e Bromatologia (3ª fase de Nutrição), com o objetivo de integrar fundamentos analíticos, avaliação nutricional e legislação sanitária por meio da análise físico-química de um alimento industrializado. A atividade consistiu na determinação experimental de carboidratos, proteínas, lipídios, fibras, cinzas, umidade e sódio em amostra de panetone, utilizando metodologias consolidadas (AOAC e IAL), seguida da elaboração da tabela nutricional conforme RDC 429/2020 e IN 75/2020. A proposta foi estruturada em abordagem baseada em projetos e resolução de problemas reais, promovendo articulação entre teoria, prática laboratorial e interpretação normativa. Os resultados evidenciaram boa reprodutibilidade experimental e permitiram discussão crítica sobre composição nutricional, rotulagem frontal e implicações em saúde pública. A experiência mobilizou competências técnicas, analíticas e éticas, alinhadas aos movimentos institucionais de saber, saber-fazer e saber-ser. Conclui-se que a prática promove aprendizagem significativa, interdisciplinaridade e desenvolvimento de raciocínio científico aplicado.

Palavras-chave: aprendizagem baseada em projetos; análise físico-química; rotulagem nutricional; interdisciplinaridade; competências profissionais.

1 INTRODUÇÃO

O ensino das ciências experimentais no ensino superior enfrenta o desafio recorrente de superar a fragmentação entre conteúdos teóricos, práticas laboratoriais e interpretação normativa, especialmente em cursos com forte base técnico-científica, como os curso de engenharia química e nutrição, da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Em disciplinas como Química Analítica e Bromatologia, observa-se, com frequência, que os estudantes dominam procedimentos operacionais isolados, mas apresentam dificuldades na articulação entre resultados experimentais, análise estatística e aplicação da legislação sanitária vigente. Tal dissociação compromete a formação de um profissional capaz de transitar com segurança entre a bancada laboratorial, a interpretação regulatória e a tomada de decisão técnica fundamentada.

Nesse cenário, a experiência pedagógica aqui relatada foi concebida como resposta a esse desafio formativo, estruturando-se a partir de uma abordagem baseada em projetos e na resolução de problemas

¹ rodrigo.geremias@unoesc.edu.br.



reais. A atividade integrou estudantes da 5ª fase de Engenharia Química (Química Analítica) e da 3ª fase de Nutrição (Bromatologia), promovendo a análise físico-química de um alimento industrializado: o panetone.

Seguida da elaboração de sua tabela nutricional conforme os critérios estabelecidos pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária, especialmente na Resolução da Diretoria Colegiada nº 711/2022, Resolução da Diretoria Colegiada nº 429/2020 e na Instrução Normativa nº 75/2020 (Brasil, 2022; Brasil, 2020; Brasil, 2020b). Essa norma não menciona o panetone especificamente, mas define critérios para produtos fermentados de massa doce, permitindo a inclusão de ingredientes opcionais, como frutas cristalizadas, passas, amêndoas ou chocolate (Doménech-Asensi *et al.*, 2016; Garofalo *et al.*, 2008). A proposta incorporou, ainda, recursos digitais para organização de dados, cálculos automatizados e conferência de arredondamentos normativos, aproximando os estudantes de práticas contemporâneas de gestão e tratamento de informações analíticas.

A justificativa da atividade reside na necessidade de promover aprendizagem significativa e interdisciplinar, capaz de integrar saberes cognitivos, procedimentais e atitudinais em um único processo formativo. A escolha do panetone como objeto de estudo fundamentou-se em sua relevância socioeconômica, ampla inserção no padrão alimentar brasileiro e flexibilidade composicional, o que possibilita discussões críticas acerca de formulação, valor energético, rotulagem frontal e impactos em saúde pública. Ademais, o alinhamento com a legislação sanitária vigente permitiu que os discentes compreendessem não apenas a quantificação de nutrientes, mas também as implicações éticas e regulatórias associadas à informação nutricional disponibilizada ao consumidor.

O objetivo geral da experiência foi analisar experimentalmente a composição nutricional de um produto industrializado, integrando fundamentos de química analítica, bromatologia e legislação sanitária, culminando na elaboração técnica de sua tabela nutricional. Como objetivos específicos, destacam-se: (i) aplicar metodologias analíticas consolidadas, como as recomendadas pela *Association of Official Analytical Chemists* e pelo Instituto Adolfo Lutz; (ii) interpretar dados experimentais por meio de tratamento estatístico básico, incluindo média, desvio-padrão e coeficiente de variação; (iii) adequar os resultados às exigências normativas de rotulagem nutricional; e (iv) desenvolver competências técnicas, analíticas e éticas alinhadas à formação profissional contemporânea.

A fundamentação teórica que sustenta a proposta ancora-se na perspectiva de aprendizagem significativa defendida por Moran, Masetto e Behrens (2013), segundo a qual o estudante deve assumir papel ativo na construção do conhecimento, articulando teoria e prática. Sendo que uma atividade bem estruturada deve estar em consonância com a proposta pedagógica institucional, que prevê um movimento contínuo de desenvolvimento de competências (Berchior *et al.*, 2020). Complementarmente, adota-se a concepção dos “saberes” proposta por Valerio, Inca e Mendoza (2023), que distingue o saber conhecer, o saber fazer e o saber ser como dimensões indissociáveis do processo formativo. A articulação entre ensino e pesquisa, conforme discutido por Moita e Andrade (2009) e Severino (2016), também orientou a experiência, ao incorporar procedimentos científicos reais e problemáticas de interesse social. Ainda, de acordo com Moran, Masetto e Behrens (2013), atividades



colaborativas em projetos multidisciplinares incentivam o trabalho em equipe, a comunicação eficaz e a resolução de problemas complexos. Essas habilidades são altamente valorizadas no mercado de trabalho e são essenciais para o sucesso profissional.

Além disso, é importante considerar o papel do docente nesse processo. Conforme aponta INEP (2006), os professores devem atuar como facilitadores da aprendizagem, incentivando os estudantes a explorar novas ideias e abordagens. A formação continuada dos docentes é fundamental para que eles se sintam preparados para implementar metodologias inovadoras que integrem ensino, pesquisa e extensão.

Por fim, é essencial destacar que a integração entre ensino e pesquisa, não deve ser vista como um fim em si mesma, mas sim como um meio para formar profissionais mais completos e comprometidos com sua atuação social. Como conclui Santos *et al.* (2023), essa abordagem contribui para uma educação mais inclusiva e transformadora, alinhada às necessidades contemporâneas da sociedade. Dessa forma, a atividade transcende o caráter meramente instrumental da prática laboratorial, configurando-se como estratégia formativa integrada, crítica e socialmente comprometida.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência foi desenvolvida no âmbito dos cursos de Engenharia Química (5ª fase, componente curricular Química Analítica) e Nutrição (3ª fase, componente curricular Bromatologia) da Universidade do Oeste de Santa Catarina, campus Videira. Participaram da atividade aproximadamente 40 estudantes, distribuídos em turmas distintas, com posterior socialização integrada dos resultados. O perfil discente caracterizava-se por estudantes com domínio conceitual prévio de técnicas laboratoriais básicas, porém com limitada vivência na integração entre análise quantitativa, interpretação estatística e aplicação normativa em rotulagem nutricional. Esse contexto evidenciou a necessidade de uma prática pedagógica que superasse a fragmentação disciplinar e promovesse a articulação efetiva entre teoria, prática e regulamentação sanitária.

A metodologia adotada fundamentou-se na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), estruturada a partir de um problema real: determinar experimentalmente a composição nutricional de um alimento industrializado e elaborar sua respectiva tabela nutricional conforme a legislação vigente. A atividade foi organizada como estudo de caso aplicado, no qual o panetone foi selecionado como objeto de investigação em razão de sua relevância socioeconômica e variabilidade composicional.

Foram mobilizadas competências técnicas e científicas previstas nos componentes curriculares, incluindo: aplicação de métodos analíticos quantitativos; preparo e homogeneização de amostras; execução de ensaios gravimétricos e volumétricos; interpretação de resultados com base em parâmetros estatísticos (média, desvio-padrão e coeficiente de variação); e elaboração de documentação técnica conforme a Agência Nacional de Vigilância Sanitária, especialmente a Resolução da Diretoria Colegiada



nº 429/2020 e a Instrução Normativa nº 75/2020. Os parâmetros avaliados, com seus respectivos métodos e referências normativas, estão descritos na Tabela 1.

Tabela 1 - Métodos analíticos para a determinação dos parâmetros nutricionais

Parâmetro	Método	Referência
Carboidratos	Cálculo indireto	-
Cinzas	Gravimétrico	IAL, 2008
Fibras alimentares	Enzimático-gravimétrico	AOAC 985.29
Gordura total	Soxhlet	AOAC 996.01
Proteínas	Kjeldahl	AOAC 920.87
Sódio	Fotometria de chama	IAL, 2008
Umidade	Gravimétrico	IAL, 2008

Fonte: o autor (2026).

Além das competências técnicas, foram desenvolvidas competências transversais, como trabalho em equipe, responsabilidade ética na geração de dados e tomada de decisão fundamentada. A experiência foi estruturada em consonância com os Movimentos mobilizadores de competência adotados institucionalmente (Berchior et al., 2020). Após o nivelamento, o Movimento 1 foi contemplado na retomada dos fundamentos teóricos de química analítica, bromatologia e legislação nutricional, assegurando a compreensão conceitual dos métodos empregados.

O Movimento 2 materializou-se na execução dos ensaios laboratoriais, sendo umidade e cinzas por método gravimétrico, proteínas por *Kjeldahl*, lipídios por *Soxhlet*, fibras pelo método enzimático-gravimétrico (AOAC 985.29), sódio por fotometria de chama e carboidratos por cálculo indireto, com base em protocolos da *Association of Official Analytical Chemists* e do Instituto Adolfo Lutz. Ainda, foi evidenciado na sistematização dos dados obtidos e na construção da tabela nutricional segundo critérios normativos, exigindo interpretação crítica de unidades, arredondamentos e valores diários de referência. Por fim, o Movimento 3 (saber-ser) foi mobilizado na problematização dos resultados à luz da rotulagem frontal de advertência, discutindo implicações éticas e de saúde pública decorrentes dos teores de açúcares adicionados e gorduras saturadas identificados.

O planejamento da atividade foi estruturado em quatro encontros principais. No primeiro momento, realizou-se a contextualização do problema, apresentação da legislação aplicável e organização das equipes de quatro estudantes. Na sequência, ocorreram três aulas práticas no laboratório de bromatologia, destinadas à homogeneização da amostra, retirada de alíquotas e execução dos ensaios físico-químicos. Cada equipe analisou a mesma amostra, permitindo comparação intergrupos e discussão sobre variabilidade experimental.

Os recursos utilizados incluíram balanças analíticas, estufas, muflas, sistema *Soxhlet*, bloco digestor e destilador *Kjeldahl*, fotômetro de chama e vidrarias específicas, além de planilhas eletrônicas para organização de dados e cálculo automatizado de médias e desvios-padrão. A quarta aula foi dedicada exclusivamente à consolidação dos resultados, cálculos nutricionais e elaboração da tabela



conforme os critérios da legislação vigente. Esse momento demandou articulação entre conhecimentos matemáticos, interpretação normativa e padronização técnica da informação.

O professor atuou como mediador e orientador técnico-científico, conduzindo discussões conceituais, esclarecendo dúvidas metodológicas e estimulando a análise crítica dos resultados obtidos. Evitou-se a centralização da resolução de problemas, incentivando que os próprios estudantes identificassem inconsistências, revisassem cálculos e justificassem decisões relativas ao arredondamento e enquadramento normativo.

Os estudantes participaram ativamente em equipes colaborativas, assumindo responsabilidades distribuídas (preparo de amostras, execução de ensaios, registro de dados, cálculos e verificação normativa). O engajamento foi favorecido pelo caráter aplicado da atividade e pela percepção concreta de que os resultados produzidos tinham implicações reais na rotulagem de alimentos e na informação ao consumidor.

A avaliação ocorreu de forma processual e formativa, considerando: (i) desempenho técnico na execução dos métodos; (ii) qualidade e organização dos registros laboratoriais; (iii) coerência estatística dos resultados; (iv) conformidade da tabela nutricional com a legislação vigente; e (v) capacidade argumentativa na discussão crítica dos dados. A comparação entre equipes permitiu avaliar reprodutibilidade e promover reflexão sobre controle de qualidade analítico.

Como aspectos inovadores, destacam-se a integração efetiva entre dois cursos distintos, a articulação concreta entre prática laboratorial e legislação sanitária e a mobilização simultânea do saber, do saber-fazer e do saber-ser, em consonância com o PDI institucional (2023). A prática transcendeu a execução instrumental de métodos analíticos, configurando-se como experiência formativa completa, na qual o estudante foi desafiado a produzir conhecimento, aplicá-lo em contexto normativo real e refletir criticamente sobre suas implicações sociais e éticas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados das análises físico-químicas do panetone evidenciaram adequada consistência interna entre as replicatas consideradas, após a exclusão do maior e do menor valor obtidos pelas cinco equipes. A manutenção de três replicatas por parâmetro permitiu cálculo de média, desvio-padrão (DP) e coeficiente de variação (CV), constituindo exercício concreto de tratamento estatístico aplicado à análise química quantitativa. Os baixos coeficientes de variação observados, todos inferiores a 2%, indicam boa precisão experimental no contexto laboratorial didático, reforçando a confiabilidade pedagógica dos dados produzidos. Os resultados das análises físico-químicas do panetone são apresentados na Tabela 2.



Tabela 2 - Resultados da determinação dos parâmetros nutricionais

Parâmetro	Medições					
	1	2	3	Média	DP	CV (%)
Carboidratos (g)	52,73	52,69	52,27	52,56	0,25	0,48
Cinzas (g)	1,34	1,38	1,36	1,36	0,02	1,47
Fibras alimentares (g)	2,56	2,51	2,6	2,56	0,05	1,76
Gordura total (g)	16,12	16,31	16,18	16,20	0,10	0,60
Proteínas (g)	7,28	7,33	7,51	7,37	0,12	1,64
Sódio (mg)	169	168	170	169	1,00	0,59
Umidade (%)	19,97	19,78	20,08	19,94	0,15	0,76

Fonte: o autor (2026).

O teor médio de carboidratos (52,56 g/100 g) confirmou o caráter predominantemente energético do produto, enquanto o conteúdo de gordura total (16,20 g/100 g) mostrou-se compatível com formulações de panificação do tipo massa doce. As proteínas apresentaram média de 7,37 g/100 g, valor coerente com a presença de farinha de trigo e ovos na formulação,

ao passo que o teor de fibras (2,56 g/100 g) permaneceu relativamente baixo, refletindo a limitada participação de ingredientes integrais. O teor de sódio (169 mg/100 g) apresentou baixa variabilidade (CV = 0,59%) e valor absoluto moderado quando comparado aos limites de rotulagem frontal estabelecidos pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária na Instrução Normativa nº 75/2020 (Brasil, 2020b).

Do ponto de vista metodológico, observou-se distinção clara entre ensaios de menor complexidade operacional, como umidade e cinzas, baseados em determinações gravimétricas sucessivas, e métodos que demandaram múltiplas etapas químicas, como proteínas (*Kjeldahl*) e sódio (fotometria de chama). Essa diferenciação foi pedagogicamente explorada para discutir fontes de erro sistemático e aleatório, limites instrumentais e importância da padronização operacional. Ainda que o laboratório não opere sob acreditação metrológica formal, a análise crítica dos resultados permitiu aos estudantes compreender a diferença entre precisão, exatidão e rastreabilidade, consolidando fundamentos do controle de qualidade analítico.

A incorporação dos dados de açúcares totais, açúcares adicionados, gorduras saturadas e gorduras trans a partir do rótulo do produto industrializado constituiu decisão metodológica fundamentada na indisponibilidade de técnicas instrumentais específicas na instituição. Tal limitação, longe de fragilizar a experiência, foi utilizada como oportunidade para discutir criticamente a dependência de dados declaratórios e a importância da validação analítica em ambientes industriais. A Tabela 4 apresenta a composição nutricional detalhada do panetone, organizando os dados de forma clara e de fácil interpretação. Ela inclui os principais macronutrientes, valor energético, sódio e outros componentes relevantes, seguindo os critérios da legislação vigente e permitindo ao leitor compreender objetivamente a quantidade de nutrientes por porção.



Tabela 4 - Informação nutricional do panetone

Porção: 100 g (1 unidade) *			
	100 g	50 g	VD (%) *
Valor energético (kcal)	391	195	10
Carboidratos (g)	53	26	9
Açúcares totais (g)	21	11	
Açúcares adicionados (g)	19	9,5	19
Proteínas (g)	7,4	3,7	7
Gorduras totais (g)	16	8,1	13
Gorduras saturadas (g)	7,6	3,8	19
Gorduras trans (g)	0	0	0
Fibras alimentares (g)	2,6	1,3	5
Sódio (mg)	169	84,5	4

Fonte: o autor (2026).

*Percentual de valores diários obtidos pela porção

Os valores declarados (19 g de açúcares adicionados e 7,6 g de gorduras saturadas por 100 g) ultrapassam os limites de 15 g e 6 g por 100 g definidos para alimentos sólidos, caracterizando a obrigatoriedade da rotulagem frontal de advertência, conforme previsto na Resolução da Diretoria Colegiada nº 429/2020 (Brasil, 2020b). Como destaca Bortolini (2020), a má nutrição é um dos principais fatores responsáveis pela carga global de doenças no Brasil, refletida na elevada prevalência de obesidade e excesso de peso associados à alimentação inadequada. Para enfrentar essa situação, a regulamentação estabelece limites máximos para açúcares adicionados, gorduras saturadas e sódio, servindo como alertas ao consumidor por meio das chamadas Lupas de Alto Teor. Conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 – Lupa de Alto em:



Fonte: Brasil (2020b).

A elaboração da tabela nutricional final, com apresentação obrigatória por 100 g e porção de 50 g, exigiu aplicação rigorosa das regras de arredondamento e cálculo de percentual de valores diários. Esse processo mobilizou competências matemáticas, interpretação normativa e padronização técnica da informação, consolidando o Movimento 2 (saber-fazer contextualizado). A identificação da necessidade de inclusão das lupas de “alto teor” para açúcares adicionados e gorduras saturadas representou



momento de problematização ética e sanitária, correspondente ao Movimento 3 (saber-ser), ao exigir posicionamento crítico sobre o impacto da formulação alimentar na saúde coletiva.

Sob a perspectiva formativa, os resultados não se limitaram à geração de dados numéricos, mas constituíram evidência concreta de mobilização integrada das competências previstas na metodologia. No âmbito do Movimento 1 (saber), os estudantes demonstraram domínio conceitual dos fundamentos de cada método analítico. No Movimento 2 (saber-fazer), executaram procedimentos laboratoriais com adequada repetibilidade, sistematizaram dados e construíram documentação técnica conforme a legislação vigente. Finalmente, no Movimento 3, analisaram criticamente os achados à luz das implicações nutricionais e regulatórias.

Assim, os resultados obtidos transcendem o valor meramente descritivo, configurando-se como evidência empírica de aprendizagem significativa e inovadora, na medida em que articularam conhecimento científico, aplicação prática e reflexão crítica. A experiência demonstrou que a análise físico-química de um alimento industrializado pode constituir potente instrumento pedagógico para integrar competências técnicas, normativas e éticas, alinhadas à formação de profissionais aptos a atuar com rigor científico e responsabilidade social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida no âmbito das disciplinas de Química Analítica e Bromatologia evidenciou a viabilidade e a relevância da integração entre ensino experimental, fundamentação normativa e análise crítica da composição nutricional de alimentos industrializados. A escolha do panetone como objeto de estudo mostrou-se estratégica, não apenas por sua ampla inserção no mercado brasileiro, mas por possibilitar a articulação entre métodos físico-químicos consolidados e exigências regulatórias contemporâneas. Ao vivenciarem todas as etapas, desde a homogeneização da amostra à elaboração da tabela nutricional, os estudantes mobilizaram competências técnicas, estatísticas e interpretativas de forma integrada e contextualizada.

A execução das determinações com base em protocolos da *Association of Official Analytical Chemists* e do Instituto Adolfo Lutz assegurou rigor metodológico compatível com práticas de controle de qualidade em alimentos. A organização dos estudantes em equipes favoreceu a comparação intergrupos e a análise de variabilidade, evidenciada pelos baixos coeficientes de variação obtidos. Tal resultado reforça que, mesmo em ambiente laboratorial didático, é possível desenvolver noções consistentes de precisão analítica, controle experimental e confiabilidade de dados.

A construção da tabela nutricional em conformidade com a Resolução da Diretoria Colegiada nº 429/2020 e a Instrução Normativa nº 75/2020 constituiu etapa central da atividade, pois exigiu interpretação normativa, aplicação correta de regras de arredondamento e cálculo de valores diários de referência. A identificação da obrigatoriedade de rotulagem frontal para açúcares adicionados e gorduras saturadas ampliou a discussão para além do campo analítico, alcançando dimensões éticas e



de saúde pública. Nesse sentido, a rotulagem foi compreendida não apenas como exigência legal, mas como instrumento de comunicação científica acessível ao consumidor e mecanismo de promoção da saúde coletiva.

Entre as limitações observadas, destaca-se a indisponibilidade institucional de metodologias instrumentais específicas para a determinação direta de alguns componentes nutricionais, o que demandou utilização de dados declaratórios do rótulo para completar a caracterização. Tal limitação, entretanto, foi incorporada como elemento formativo, permitindo problematizar a dependência de dados secundários e discutir a importância da validação analítica em contextos industriais. Além disso, reconhece-se que variações inerentes à

formulação do panetone, especialmente quanto à presença de frutas cristalizadas e outros ingredientes opcionais, podem impactar a composição nutricional final, constituindo variável relevante para investigações futuras.

Como desdobramentos potenciais, propõe-se ampliar o escopo da atividade com análise comparativa entre diferentes marcas ou formulações, incorporar ferramentas digitais de visualização estatística para aprofundar a interpretação dos dados e promover discussões sobre harmonização internacional de rotulagem nutricional. Tais encaminhamentos podem fortalecer ainda mais a formação técnico-científica dos estudantes, ampliando sua capacidade crítica diante das relações entre formulação, composição química, regulamentação sanitária e responsabilidade social.

Em síntese, a atividade demonstrou que a articulação entre saber, saber-fazer e saber-ser é plenamente exequível quando estruturada a partir de problemas reais e metodologias participativas. A experiência consolidou-se como prática de aprendizagem significativa e inovadora, contribuindo para a formação de profissionais capazes de atuar com rigor científico, consciência regulatória e compromisso ético no campo das análises e da qualidade de alimentos.

REFERÊNCIAS

BERCHIOR, A. do C. F.; FACIN, E. H.; MELLO, R. O.; LOCKSTEIN, S. **Movimentos da Competência**. Joaçaba: Núcleo de Apoio Pedagógico-NAP, 2020.

BORTOLINI, G. **Rotulagem nutricional**: novas regras entram em vigor em 75 dias. novas regras entram em vigor em 75 dias. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/anvisa/pt-br/assuntos/noticias-anvisa/2022/rotulagem-nutricional-novas-regras-entram-em-vigor-em-75-dias>. Acesso em: 01 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Rótulos de alimentos**: orientações ao consumidor. 2011. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/?p=2112>. Acesso em: 01 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Resolução da Diretoria Colegiada RDC nº 429, de 8 de Outubro de 2020**. Dispõe sobre a rotulagem nutricional dos



alimentos embalados. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: https://bvs.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2020/RDC_429_2020_.pdf Acesso em: 01 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Instrução Normativa IN nº 75**, de 8 de Outubro de 2020. Estabelece os requisitos técnicos para declaração da rotulagem nutricional nos alimentos embalados. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2020/IN%2075_2020_.pdf Acesso em: 01 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Resolução da Diretoria Colegiada RDC nº 711, de 01 de Julho de 2022**. Estabelece os requisitos sanitários para amidos, biscoitos, cereais integrais e processados, farelos, farinhas e farinhas integrais, massas alimentícias e pães. Brasília, DF, 2022. Disponível em: [j9pr5b0827g8fgaif414ja1ne71769983462.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2022/RDC_711_2022_.pdf). Acesso em: 01 fev. 2026.

DOMÉNECH-ASENSI, G.; MEROLA, N.; LÓPEZ-FERNÁNDEZ, A.; ROS-BERRUEZO, G.; FRONTELA-SASETA, C. Influence of the reformulation of ingredients in bakery products on healthy characteristics and acceptability of consumers. **International Journal of Food Sciences and Nutrition**, [S.I.], v. 67, n. 1, p. 74-82, 28 dez. 2015. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.3109/09637486.2015.1126565>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26706903/>. Acesso em: 01 fev. 2026.

GAROFALO, C.; SILVESTRI, G.; AQUILANTI, L.; CLEMENTI, F. PCR-DGGE analysis of lactic acid bacteria and yeast dynamics during the production processes of three varieties of Panettone. **Journal of Applied Microbiology**, [S.I.], v. 105, n. 1, p. 243-254, jul. 2008. Oxford University Press (OUP). <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2672.2008.03768.x>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/5538853_PCR-DGGE_analysis_of_lactic_acid_bacteria_and_yeast_dynamics_during_the_production_processes_of_three_varieties_of_Panettone. Acesso em: 01 jan. 2026.

INEP. **Docência na educação superior**. Brasília-DF - Brasil: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

MOITA, F. M. G. DA S. C.; ANDRADE, F. C. B. DE. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, p. 1–20, 2009.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

SANTOS, M. M. C. dos.; LINHARES, A. V. F.; FELIPIN, K. P.; CAHÚ, I. T. M. da S.; LOBATO, M. R. O impacto da extensão universitária na formação acadêmica e profissional: estudo de caso do programa ser *experience* em Porto Velho – RO. **RevistaFT**. Disponível em: <https://revistaft.com.br/o-impacto-da-extensao-universitaria-na-formacao-academica-e-profissional-estudo-de-caso-do-programa-ser-experience-em-porto-velho-ro/>. Acesso em: 6 jan. 2026.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

VALERIO, J. V. M. Q.; INCA, M. R.; MENDOZA, J. A. A. La investigación científica como competencia profesional en los estudiantes de contaduría. **Universidad, Ciencia y Tecnología**, v. 27, n. 119, p. 137-145, 2023.



Xanxerê



DA LITERATURA INTERNACIONAL À COMUNIDADE LOCAL: MOBILIZAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Anderson Saccol Ferreira¹

Relato de experiência em ensino

Resumo: Este relato de experiência discute uma prática pedagógica orientada pelo conceito de cidades inteligentes, compreendido como uma abordagem sociotécnica que articula capital humano, participação social e o uso estratégico de tecnologias digitais. O estudo descreve a estruturação metodológica da atividade, organizada em duas unidades, que integraram revisão sistemática de literatura, leitura crítica do território e socialização do conhecimento junto à comunidade, com mobilização progressiva dos Movimentos de Competência (saber, saber-fazer e saber-ser). A experiência envolveu 120 estudantes, a análise de 216 artigos científicos, a elaboração de 38 resumos expandidos, a apresentação a 80 pessoas da comunidade local e a aplicação prática dos conceitos em diferentes contextos urbanos. Os resultados mostram o fortalecimento da autonomia intelectual, da capacidade crítica, da tomada de decisão e da comunicação com a comunidade, além de impactos positivos na difusão do conhecimento e no debate sobre cidades inteligentes.

Palavras-chave: cidades inteligentes; metodologias ativas; competências profissionais; interação comunitária.

1 INTRODUÇÃO

O conceito de cidades inteligentes consolida-se como referencial para o enfrentamento de desafios urbanos relacionados ao crescimento populacional, à complexidade territorial e à qualidade de vida, de modo a superar uma compreensão restrita à adoção de tecnologias digitais e enfatizar a integração entre infraestrutura urbana, governança, capital humano, participação social e inovação orientada ao bem-estar coletivo (Lobo *et al.* 2025; Luke *et al.* 2025; Castellanos *et al.* 2025).

Embora não exista definição única e consensual, a literatura recente converge em três pilares recorrentes: qualificação do capital humano, participação social nos processos decisórios e uso estratégico de tecnologias e sistemas inteligentes (Almaliki *et al.* 2025; Prokopenko *et al.* 2025). A literatura voltada à mobilidade e ao planejamento urbano reforçam essa abordagem ao tratar a cidade como um sistema sociotécnico, no qual tecnologia, políticas públicas e comportamento social atuam de forma interdependente (Fryc *et al.* 2024; Ruzsaini *et al.* 2024; Lyytimäki *et al.* 2025).

Nesse contexto, o ensino enfrenta uma lacuna pedagógica, marcada por abordagens excessivamente tecnicistas, fragmentadas ou distantes da realidade territorial, que dificultam a articulação entre teoria, prática e dimensão social das cidades inteligentes. Somam-se a esse desafio a necessidade de lidar com a crescente produção científica internacional, predominantemente em língua inglesa, e com o uso responsável

¹ anderson.ferreira@unoesc.edu.br.



de tecnologias digitais. Nesta experiência, a Inteligência Artificial Generativa (IA) foi utilizada de forma orientada como apoio à compreensão da literatura científica recente, para reduzir barreiras linguísticas e ampliar o acesso ao conhecimento, sem substituir a leitura crítica ou a análise conceitual.

A proposta pedagógica adotada apresenta caráter inovador ao articular, de forma integrada, o capital humano, o capital social e o capital tecnológico. O capital humano foi mobilizado por meio da qualificação da leitura crítica e da análise sistemática de literatura internacional recente; o capital social, pela interação direta com a comunidade e pela socialização do conhecimento produzido; e o capital tecnológico, pelo uso orientado de ferramentas digitais e de IA como suporte à pesquisa, à organização da informação e à comunicação dos resultados.

Diante disso, o objetivo deste artigo consiste em sistematizar essa prática pedagógica, desenvolvida no componente curricular Cidades Inteligentes e Sustentáveis, de forma a combinar os movimentos do saber, saber-fazer e saber-ser que contribuíram para uma formação acadêmica, aplicada e socialmente comprometida. A experiência apresenta potencial de replicabilidade em outros cursos e contextos formativos, especialmente naqueles voltados ao planejamento urbano, à gestão territorial e às políticas públicas orientadas à construção de cidades inteligentes e sustentáveis.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A atividade ocorreu no componente curricular Cidades Inteligentes e Sustentáveis, da sexta fase, do curso de Arquitetura e Urbanismo, na modalidade MIX (híbrida). Participaram da atividade 120 estudantes e 80 pessoas da comunidade, distribuídas pelos campi de Xanxerê, Joaçaba, Videira, Chapecó e São Miguel do Oeste. As atividades foram organizadas de forma individual e coletiva, com maior concentração em Joaçaba, com 21 grupos, seguida por São Miguel do Oeste (5), Videira (5), Chapecó (4) e Xanxerê (3). Em termos percentuais de estudantes, Joaçaba concentrou 50,9%, seguida por São Miguel do Oeste (16,7%), Chapecó (15,7%), Videira (10,2%) e Xanxerê (6,5%), o que mostra maior concentração de atividades nos campi com maior número de matrículas.

Na primeira unidade, os estudantes realizaram a escolha do tema, a elaboração de *strings* de pesquisa em língua inglesa e a busca sistemática em bases de dados científicas (*Scopus*, *PubMed* ou *Web of Science*). Seguida da leitura de títulos e resumos, do fichamento em planilha de Excel e da elaboração de um resumo expandido. Essa etapa priorizou o rigor metodológico, a leitura crítica da literatura recente e o desenvolvimento da escrita acadêmica.

Na segunda unidade, ocorreram a aplicação e a contextualização dos conceitos teóricos à realidade urbana, com ênfase na difusão do conhecimento para além do espaço acadêmico. Os estudantes apresentaram os resultados de seus estudos a pequenos grupos da comunidade, como familiares, colegas de trabalho ou amigos, com restrição à participação de colegas de sala de aula. Essa estratégia aproximou o debate sobre cidades inteligentes e sustentáveis do cotidiano social, para reforçar as dimensões comunicacionais, sociais e éticas da formação.



No que se refere à produção científica da Unidade 1, a análise contemplou 29 referências em Chapecó, 129 em Joaçaba e 30 em São Miguel do Oeste, 28 em Xanxerê, totalizando 216 artigos científicos examinados no conjunto da atividade. Esse volume de literatura mostra o caráter analítico da proposta e sua aderência a práticas de ensino orientadas à pesquisa. No total, houve a produção de 38 resumos expandidos.

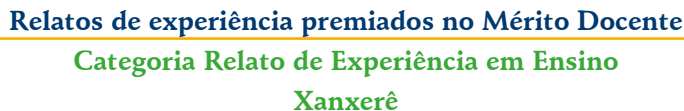
2.1 METODOLOGIA ATIVA E MOBILIZAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA UNIDADE 1

Na Unidade 1, o percurso metodológico estruturou-se a partir de um diagnóstico prévio dos conhecimentos dos estudantes, realizado por meio de uma enquête objetiva aplicada no primeiro encontro, seguida de discussão orientada. Essa etapa correspondeu à aprendizagem diagnóstica e dialogada, que permitiu identificar percepções iniciais e lacunas conceituais que orientaram o nivelamento dos conteúdos e a organização das aulas síncronas subsequentes. Nesse momento, os conceitos fundamentais de cidades inteligentes, suas definições, características e abordagens teóricas foram apresentados e debatidos, para criar uma base conceitual para a escolha qualificada das temáticas de pesquisa.

Na etapa seguinte, adotou-se a aprendizagem baseada em situações-problema, aliada à aprendizagem baseada em pesquisa. O aprofundamento dos conceitos ocorreu a partir de diferentes correntes da literatura internacional. Apoiado em bibliografia básica e complementar, organizada em um roteiro de leitura orientada. A consolidação do conteúdo deu-se por meio de estudo de caso estruturado como situação-problema, que exigiu identificação de problemas urbanos reais, análise de limites, riscos e condições de viabilidade das cidades inteligentes, além de posicionamento crítico frente a abordagens tecnocêntricas e reducionistas.

De forma articulada à preparação da Unidade 2, os estudantes realizaram observação orientada do território, identificaram temas de interesse e lacunas urbanas em suas cidades de referência. Essa etapa integrou a aprendizagem investigativa e contextualizada, subsidiando a construção das *strings* de pesquisa, com uso de operadores booleanos *AND*, *OR* e da definição dos recortes temáticos. A problematização ocorreu por meio da elaboração de resumo expandido, fundamentado em revisão sistemática de literatura em bases científicas internacionais com recorte temporal entre 2022 e 2025.

O acesso às bases ocorreu via Portal da Unoesc, com apoio de vídeos instrucionais elaborados pelo professor, caracterizando uma estratégia de sala de aula orientada por recursos digitais. O uso de IA como o ChatGPT, ChatPDF, Gemini e Claude Sonnet teve finalidade claramente delimitada: apoiar a compreensão inicial de textos científicos em língua inglesa e auxiliar na organização de palavras-chave para busca bibliográfica. As ferramentas foram utilizadas exclusivamente nas etapas de interpretação preliminar e de apoio à leitura, sem substituir a leitura integral, a seleção dos artigos ou a análise crítica. Como cuidados éticos e acadêmicos, exigiu-se a declaração explícita do uso da IA, a descrição das etapas em que foi empregada e a manutenção da autoria intelectual dos estudantes, o que possibilita assegurar rigor científico e integridade acadêmica. Esse uso orientado reduziu barreiras linguísticas e cognitivas e permitiu maior foco na comparação entre estudos, na identificação de lacunas e na síntese analítica.



A análise dos trabalhos evidencia convergência temática em três eixos analíticos, com distribuição diferenciada entre os campi. O eixo da mobilidade urbana inteligente concentrou aproximadamente 60% dos estudos, com maior incidência em Joaçaba e Chapecó, com abordagem para o planejamento urbano inteligente, mitigação de congestionamentos, transporte público sustentável, eletromobilidade, logística urbana e uso de inteligência artificial na gestão do tráfego, ancorados na literatura que compreende a mobilidade como fenômeno sociotécnico estruturante das cidades inteligentes (Shulajkovska *et al.* 2024; Gulc, Budna, 2024; Lobo *et al.* 2025; Luke *et al.* 2025; Castellanos *et al.* 2025; Almaliki *et al.* 2025; Prokopenko *et al.* 2025).

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
Atividade	Assunto	Área	CR	Palavras	Descrição do artigo	Problema e perspectiva	Motivação do pesquisador	Previsões realizadas	Lacunas	Contribuições	Tecnologias	Contribuições	Principais autores	Inovação do artigo	Alinhamento temático	Avaliação	
Sociedade e Tecnologia	Assunto: Internet	Área: Comunicação	CR: 1000	Palavras: 1000	Descrição do artigo: O artigo discute o impacto da internet na sociedade, abordando temas como privacidade, segurança e acesso à informação.	Problema e perspectiva: O problema abordado é a falta de privacidade e segurança na internet. A perspectiva é a necessidade de regulamentação e conscientização dos usuários.	Motivação do pesquisador: O pesquisador foi motivado pela importância da internet na vida cotidiana e pela necessidade de entender seus impactos.	Previsões realizadas: O pesquisador prevê que a internet continuará a crescer e que a regulamentação será necessária.	Lacunas: O artigo aponta lacunas na pesquisa sobre a segurança da internet e a necessidade de mais estudos.	Contribuições: O artigo contribui para a discussão sobre a internet e a sociedade, oferecendo insights sobre os desafios e oportunidades.	Tecnologias: O artigo menciona tecnologias como a internet e a computação em nuvem.	Contribuições: O artigo contribui para a discussão sobre a internet e a sociedade, oferecendo insights sobre os desafios e oportunidades.	Principais autores: O artigo é escrito por um autor renomado na área de tecnologia e sociedade.	Inovação do artigo: O artigo inova ao abordar a internet sob uma perspectiva crítica e aprofundada.	Alinhamento temático: O artigo está alinhado com o tema de tecnologia e sociedade.	Avaliação: O artigo recebeu uma avaliação positiva dos avaliadores.	
	Assunto: Inteligência Artificial	Área: Computação	CR: 1000	Palavras: 1000	Descrição do artigo: O artigo discute o uso da inteligência artificial em diferentes setores, como saúde, educação e transporte.	Problema e perspectiva: O problema abordado é a falta de transparência e responsabilidade no uso da inteligência artificial. A perspectiva é a necessidade de regulamentação e ética.	Motivação do pesquisador: O pesquisador foi motivado pela rápida evolução da inteligência artificial e pela necessidade de entender seus impactos.	Previsões realizadas: O pesquisador prevê que a inteligência artificial continuará a crescer e que a regulamentação será necessária.	Lacunas: O artigo aponta lacunas na pesquisa sobre a ética da inteligência artificial e a necessidade de mais estudos.	Contribuições: O artigo contribui para a discussão sobre a inteligência artificial e a sociedade, oferecendo insights sobre os desafios e oportunidades.	Tecnologias: O artigo menciona tecnologias como a inteligência artificial e a computação em nuvem.	Contribuições: O artigo contribui para a discussão sobre a inteligência artificial e a sociedade, oferecendo insights sobre os desafios e oportunidades.	Principais autores: O artigo é escrito por um autor renomado na área de tecnologia e sociedade.	Inovação do artigo: O artigo inova ao abordar a inteligência artificial sob uma perspectiva crítica e aprofundada.	Alinhamento temático: O artigo está alinhado com o tema de tecnologia e sociedade.	Avaliação: O artigo recebeu uma avaliação positiva dos avaliadores.	
	Assunto: Sustentabilidade	Área: Meio Ambiente	CR: 1000	Palavras: 1000	Descrição do artigo: O artigo discute a importância da sustentabilidade para o futuro do planeta, abordando temas como energia renovável, reciclagem e conservação.	Problema e perspectiva: O problema abordado é a falta de conscientização e ação individual em relação à sustentabilidade. A perspectiva é a necessidade de educação e engajamento.	Motivação do pesquisador: O pesquisador foi motivado pela urgência da crise climática e pela necessidade de entender seus impactos.	Previsões realizadas: O pesquisador prevê que a sustentabilidade continuará a ser um tema importante e que a regulamentação será necessária.	Lacunas: O artigo aponta lacunas na pesquisa sobre a sustentabilidade e a necessidade de mais estudos.	Contribuições: O artigo contribui para a discussão sobre a sustentabilidade e a sociedade, oferecendo insights sobre os desafios e oportunidades.	Tecnologias: O artigo menciona tecnologias como a energia renovável e a reciclagem.	Contribuições: O artigo contribui para a discussão sobre a sustentabilidade e a sociedade, oferecendo insights sobre os desafios e oportunidades.	Principais autores: O artigo é escrito por um autor renomado na área de sustentabilidade e meio ambiente.	Inovação do artigo: O artigo inova ao abordar a sustentabilidade sob uma perspectiva crítica e aprofundada.	Alinhamento temático: O artigo está alinhado com o tema de sustentabilidade e meio ambiente.	Avaliação: O artigo recebeu uma avaliação positiva dos avaliadores.	
Ciência e Tecnologia	Assunto: Física	Área: Física	CR: 1000	Palavras: 1000	Descrição do artigo: O artigo discute os avanços na física, abordando temas como mecânica quântica, relatividade e cosmologia.	Problema e perspectiva: O problema abordado é a falta de compreensão pública da física. A perspectiva é a necessidade de divulgação científica.	Motivação do pesquisador: O pesquisador foi motivado pela importância da física na compreensão do universo e pela necessidade de entender seus impactos.	Previsões realizadas: O pesquisador prevê que a física continuará a avançar e que a divulgação científica será necessária.	Lacunas: O artigo aponta lacunas na pesquisa sobre a divulgação científica e a necessidade de mais estudos.	Contribuições: O artigo contribui para a discussão sobre a física e a sociedade, oferecendo insights sobre os desafios e oportunidades.	Tecnologias: O artigo menciona tecnologias como a física e a computação em nuvem.	Contribuições: O artigo contribui para a discussão sobre a física e a sociedade, oferecendo insights sobre os desafios e oportunidades.	Principais autores: O artigo é escrito por um autor renomado na área de física e ciência.	Inovação do artigo: O artigo inova ao abordar a física sob uma perspectiva crítica e aprofundada.	Alinhamento temático: O artigo está alinhado com o tema de ciência e tecnologia.	Avaliação: O artigo recebeu uma avaliação positiva dos avaliadores.	
	Assunto: Química	Área: Química	CR: 1000	Palavras: 1000	Descrição do artigo: O artigo discute os avanços na química, abordando temas como síntese orgânica, catálise e materiais.	Problema e perspectiva: O problema abordado é a falta de compreensão pública da química. A perspectiva é a necessidade de divulgação científica.	Motivação do pesquisador: O pesquisador foi motivado pela importância da química na compreensão da matéria e pela necessidade de entender seus impactos.	Previsões realizadas: O pesquisador prevê que a química continuará a avançar e que a divulgação científica será necessária.	Lacunas: O artigo aponta lacunas na pesquisa sobre a divulgação científica e a necessidade de mais estudos.	Contribuições: O artigo contribui para a discussão sobre a química e a sociedade, oferecendo insights sobre os desafios e oportunidades.	Tecnologias: O artigo menciona tecnologias como a química e a computação em nuvem.	Contribuições: O artigo contribui para a discussão sobre a química e a sociedade, oferecendo insights sobre os desafios e oportunidades.	Principais autores: O artigo é escrito por um autor renomado na área de química e ciência.	Inovação do artigo: O artigo inova ao abordar a química sob uma perspectiva crítica e aprofundada.	Alinhamento temático: O artigo está alinhado com o tema de ciência e tecnologia.	Avaliação: O artigo recebeu uma avaliação positiva dos avaliadores.	
	Assunto: Biologia	Área: Biologia	CR: 1000	Palavras: 1000	Descrição do artigo: O artigo discute os avanços na biologia, abordando temas como genética, ecologia e evolução.	Problema e perspectiva: O problema abordado é a falta de compreensão pública da biologia. A perspectiva é a necessidade de divulgação científica.	Motivação do pesquisador: O pesquisador foi motivado pela importância da biologia na compreensão da vida e pela necessidade de entender seus impactos.	Previsões realizadas: O pesquisador prevê que a biologia continuará a avançar e que a divulgação científica será necessária.	Lacunas: O artigo aponta lacunas na pesquisa sobre a divulgação científica e a necessidade de mais estudos.	Contribuições: O artigo contribui para a discussão sobre a biologia e a sociedade, oferecendo insights sobre os desafios e oportunidades.	Tecnologias: O artigo menciona tecnologias como a biologia e a computação em nuvem.	Contribuições: O artigo contribui para a discussão sobre a biologia e a sociedade, oferecendo insights sobre os desafios e oportunidades.	Principais autores: O artigo é escrito por um autor renomado na área de biologia e ciência.	Inovação do artigo: O artigo inova ao abordar a biologia sob uma perspectiva crítica e aprofundada.	Alinhamento temático: O artigo está alinhado com o tema de ciência e tecnologia.	Avaliação: O artigo recebeu uma avaliação positiva dos avaliadores.	
Saúde e Bem-Estar	Assunto: Saúde	Área: Saúde	CR: 1000	Palavras: 1000	Descrição do artigo: O artigo discute a importância da saúde para o bem-estar, abordando temas como nutrição, exercício físico e prevenção.	Problema e perspectiva: O problema abordado é a falta de conscientização e ação individual em relação à saúde. A perspectiva é a necessidade de educação e engajamento.	Motivação do pesquisador: O pesquisador foi motivado pela importância da saúde na qualidade de vida e pela necessidade de entender seus impactos.	Previsões realizadas: O pesquisador prevê que a saúde continuará a ser um tema importante e que a regulamentação será necessária.	Lacunas: O artigo aponta lacunas na pesquisa sobre a saúde e a necessidade de mais estudos.	Contribuições: O artigo contribui para a discussão sobre a saúde e a sociedade, oferecendo insights sobre os desafios e oportunidades.	Tecnologias: O artigo menciona tecnologias como a saúde e a computação em nuvem.	Contribuições: O artigo contribui para a discussão sobre a saúde e a sociedade, oferecendo insights sobre os desafios e oportunidades.	Principais autores: O artigo é escrito por um autor renomado na área de saúde e bem-estar.	Inovação do artigo: O artigo inova ao abordar a saúde sob uma perspectiva crítica e aprofundada.	Alinhamento temático: O artigo está alinhado com o tema de saúde e bem-estar.	Avaliação: O artigo recebeu uma avaliação positiva dos avaliadores.	
	Assunto: Bem-Estar	Área: Bem-Estar	CR: 1000	Palavras: 1000	Descrição do artigo: O artigo discute a importância do bem-estar para a qualidade de vida, abordando temas como equilíbrio emocional, relacionamentos e propósito.	Problema e perspectiva: O problema abordado é a falta de compreensão pública do bem-estar. A perspectiva é a necessidade de educação e engajamento.	Motivação do pesquisador: O pesquisador foi motivado pela importância do bem-estar na qualidade de vida e pela necessidade de entender seus impactos.	Previsões realizadas: O pesquisador prevê que o bem-estar continuará a ser um tema importante e que a regulamentação será necessária.	Lacunas: O artigo aponta lacunas na pesquisa sobre o bem-estar e a necessidade de mais estudos.	Contribuições: O artigo contribui para a discussão sobre o bem-estar e a sociedade, oferecendo insights sobre os desafios e oportunidades.	Tecnologias: O artigo menciona tecnologias como o bem-estar e a computação em nuvem.	Contribuições: O artigo contribui para a discussão sobre o bem-estar e a sociedade, oferecendo insights sobre os desafios e oportunidades.	Principais autores: O artigo é escrito por um autor renomado na área de bem-estar e qualidade de vida.	Inovação do artigo: O artigo inova ao abordar o bem-estar sob uma perspectiva crítica e aprofundada.	Alinhamento temático: O artigo está alinhado com o tema de saúde e bem-estar.	Avaliação: O artigo recebeu uma avaliação positiva dos avaliadores.	
	Assunto: Qualidade de Vida	Área: Qualidade de Vida	CR: 1000	Palavras: 1000	Descrição do artigo: O artigo discute a importância da qualidade de vida para o bem-estar, abordando temas como ambiente, segurança e acesso a serviços.	Problema e perspectiva: O problema abordado é a falta de compreensão pública da qualidade de vida. A perspectiva é a necessidade de educação e engajamento.	Motivação do pesquisador: O pesquisador foi motivado pela importância da qualidade de vida na qualidade de vida e pela necessidade de entender seus impactos.	Previsões realizadas: O pesquisador prevê que a qualidade de vida continuará a ser um tema importante e que a regulamentação será necessária.	Lacunas: O artigo aponta lacunas na pesquisa sobre a qualidade de vida e a necessidade de mais estudos.	Contribuições: O artigo contribui para a discussão sobre a qualidade de vida e a sociedade, oferecendo insights sobre os desafios e oportunidades.	Tecnologias: O artigo menciona tecnologias como a qualidade de vida e a computação em nuvem.	Contribuições: O artigo contribui para a discussão sobre a qualidade de vida e a sociedade, oferecendo insights sobre os desafios e oportunidades.	Principais autores: O artigo é escrito por um autor renomado na área de qualidade de vida e bem-estar.	Inovação do artigo: O artigo inova ao abordar a qualidade de vida sob uma perspectiva crítica e aprofundada.	Alinhamento temático: O artigo está alinhado com o tema de saúde e bem-estar.	Avaliação: O artigo recebeu uma avaliação positiva dos avaliadores.	

Nesse novo mundo tecnológico, a inteligência Artificial (IA) se sobressai por conseguir lidar com uma quantidade enorme de informações, encontrar tendências, antecipar situações e ajudar os responsáveis pela administração pública a decidirem de forma mais eficiente e veloz. Ela pode ser usada em diversas áreas da cidade, como transporte inteligente, segurança, cuidado com o meio ambiente, gerenciamento de

63



O eixo da iluminação urbana inteligente e da poluição luminosa correspondeu a cerca de 27% dos trabalhos, com produção concentrada em Videira e Xanxerê, com enfoque a impactos ambientais da iluminação artificial, eficiência energética, sistemas de controle inteligente, inovação em materiais e articulação com o ODS 11 (Deodati *et al.* 2022; Shaheen, 2023; Wåseth *et al.* 2024; Fryc *et al.* 2024; Ruzsaini *et al.* 2024; Lyytimäki *et al.* 2025).

Por fim, o eixo das dimensões sociais, econômicas e institucionais esteve presente em aproximadamente 13% dos estudos, com produção concentrada em São Miguel do Oeste e Xanxerê, o que deslocou o foco tecnocêntrico para governança urbana, economia digital, vulnerabilidade social e climática, inclusão e desigualdades territoriais, de forma a reforçar a necessidade de abordagens multidimensionais no debate sobre cidades inteligentes (de Bruyn *et al.* 2025; Mazlan *et al.* 2025).

2.2 SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E INTERAÇÃO COMUNITÁRIA

A atividade desenvolvida na Unidade 2 teve como foco a aplicação prática dos conceitos de cidades inteligentes e sustentáveis, de modo a articular a leitura crítica do território, a difusão do conhecimento e a interação com a comunidade. O percurso iniciou-se com a retomada dos fundamentos teóricos consolidados na Unidade 1, o que corresponde ao Movimento 0 (saber), ao reforçar conceitos relacionados à mobilidade urbana inteligente, à inclusão social e digital, ao planejamento urbano, à governança e à sustentabilidade. Esses referenciais orientaram a análise de problemáticas urbanas observadas nos municípios de Concórdia, Joaçaba, Xanxerê, Videira, Chapecó e São Miguel do Oeste, de forma a permitir a transposição do conhecimento teórico para realidades territoriais distintas.

Na sequência, a atividade avançou para o Movimento 1 (saber-fazer), por meio da aplicação direta desses conceitos à realidade local. Os estudantes realizaram a leitura do território, identificaram desafios recorrentes, como acessibilidade, gestão da mobilidade, exclusão digital e fragilidade da participação social, e estruturaram análises e propostas fundamentadas na literatura recente sobre cidades inteligentes, que destaca a necessidade de soluções integradas entre tecnologia, políticas públicas e planejamento territorial (Achuthan *et al.* 2025; Tan *et al.* 2025; Wang *et al.* 2025). Essa etapa mostrou a capacidade de articular conhecimento científico, observação empírica e tomada de decisão fundamentada.

O Movimento 2 (saber-ser) manifestou-se de forma expressiva na socialização dos resultados junto à comunidade. Os estudantes apresentaram seus estudos a pequenos grupos externos como moradores, vizinhos, familiares, colegas de trabalho e redes de convivência locais, com restrição à participação de colegas do próprio componente curricular. Essa interação exigiu postura ética, responsabilidade social e adequação da linguagem técnica a públicos não especializados, além de favorecer a validação das problemáticas identificadas e a incorporação de percepções da comunidade às reflexões acadêmicas.



O Movimento 3 (integração) consolidou-se ao articular ensino, pesquisa e extensão, ao transformar a produção acadêmica em conhecimento socialmente compartilhado. A atividade superou o caráter estritamente avaliativo e assumiu função formativa ampliada, ao conectar a análise científica às demandas reais do território. Para os estudantes, esse processo contribuiu para o desenvolvimento da autonomia intelectual, da capacidade crítica e da compreensão ampliada do papel social do profissional. Para a comunidade, favoreceu espaços de escuta, diálogo e reflexão coletiva sobre problemas urbanos e sobre possibilidades de construção de cidades mais inclusivas e sustentáveis.

No que se refere à avaliação, esta ocorreu por meio da entrega do fichamento e do *template* finalizado do resumo expandido. A correção baseou-se na leitura integral dos trabalhos, com atribuição de nota de 0 a 10, seguida de *feedback* formativo, que indicou acertos, fragilidades e possibilidades de melhoria. Utilizaram-se como instrumentos correções diretas nos arquivos em formato Word, com marcações e comentários orientativos.

O desempenho foi classificado em quatro níveis: excelente, quando houve domínio conceitual e articulação consistente entre teoria, território e comunidade; bom, quando a aplicação mostrou-se adequada, com ajustes pontuais; satisfatório, quando se observaram limitações analíticas; e insuficiente, quando se identificaram lacunas conceituais e metodológicas relevantes. Esse processo avaliativo reforçou o desenvolvimento das competências previstas, ao articular saber, saber-fazer e saber-ser de forma integrada. O Quadro 1 sintetiza a relação entre as atividades desenvolvidas, as competências mobilizadas, os Movimentos de Competência e os produtos gerados.

Quadro 1 – Relação entre atividades, competências, movimentos e produtos

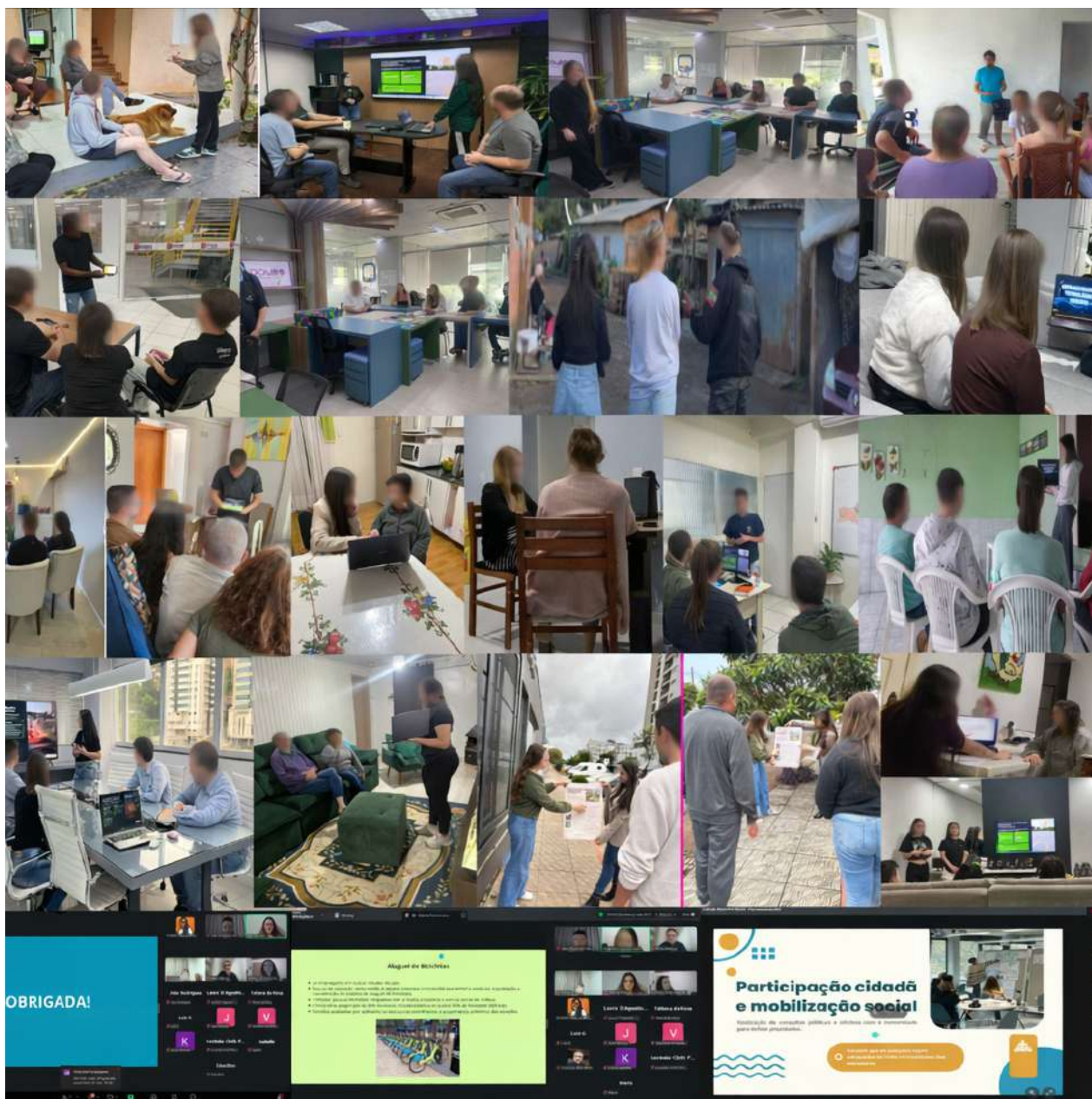
Atividade	Competência mobilizada	Movimento	Produto
Retomada conceitual	Compreensão teórica de cidades inteligentes	Movimento 0: Saber	Síntese conceitual aplicada
Leitura do território	Análise crítica e aplicação do conhecimento	Movimento 1: Saber-fazer	Diagnóstico urbano temático
Apresentação à comunidade	Postura ética e comunicação social	Movimento 2: Saber-ser	Socialização dos resultados
Integração ensino, pesquisa, extensão	Tomada de decisão fundamentada	Movimento 3: Integração	Relato aplicado e reflexão crítica

Fonte: Dados da pesquisa.

A Figura 2 reúne registros fotográficos que comprovam a etapa de socialização dos resultados. Ou seja, mostra que as apresentações ocorreram majoritariamente de forma presencial em diferentes contextos comunitários, como residências, espaços coletivos, ambientes institucionais e espaços públicos, além de alguns encontros realizados de forma remota, conforme as condições locais. As imagens demonstram a diversidade territorial das interações, o uso de recursos visuais, a exposição oral dos estudantes e o diálogo direto com a comunidade, que permite materializar o caráter extensionista da atividade e a difusão do conhecimento para além do espaço acadêmico.



Figura 2 – Apresentação dos resultados junto à comunidade



Fonte: Dados da pesquisa.

A articulação entre fundamentos teóricos, aplicação prática, avaliação formativa e socialização do conhecimento permitiu compreender a complexidade dos problemas urbanos e a necessidade de soluções integradas, contextualizadas e socialmente responsáveis. Ao mesmo tempo, a aproximação sistemática com a comunidade reforçou o papel da universidade como agente de produção e difusão de conhecimento, comprometida com o desenvolvimento urbano, a qualificação do capital humano e o fortalecimento da participação social.



3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise da experiência desenvolvida no componente curricular Cidades Inteligentes e Sustentáveis aponta para elevada coerência entre os objetivos pedagógicos da disciplina, as metodologias adotadas e o perfil formativo esperado. As atividades realizadas contribuíram de forma consistente para o desenvolvimento de competências críticas, reflexivas e analíticas, ao possibilitarem a compreensão da cidade como sistema complexo e sociotécnico, articulado com a qualidade de vida, sustentabilidade e inovação urbana em contextos territoriais concretos.

A experiência evidenciou a mobilização articulada dos Movimentos Mobilizadores de Competência da Unoesc. (i) A apropriação teórica ocorreu por meio do acesso sistemático e da análise crítica de literatura científica internacional recente, com foco em conceitos, indicadores e abordagens contemporâneas sobre cidades inteligentes; (ii) A aplicação prática manifestou-se na leitura crítica do território e na elaboração de análises urbanas fundamentadas em evidências científicas, articulando problemáticas locais, referenciais teóricos e critérios técnicos de planejamento; (iii) A dimensão ética e social tornou-se visível na interação direta com a comunidade, ao considerar percepções locais, desigualdades territoriais e a viabilidade social das soluções discutidas; (iv) A integração consolidou-se ao transformar a produção acadêmica em conhecimento socialmente compartilhado, por meio da socialização dos resultados fora do espaço da sala de aula. Essa articulação confirma a coerência entre ensino, pesquisa e extensão em uma única experiência pedagógica.

A experiência evidenciou a mobilização articulada dos Movimentos Mobilizadores de Competência da Unoesc. (i) a apropriação teórica ocorreu por meio do acesso e da análise crítica de literatura científica internacional recente; (ii) a aplicação prática manifestou-se na leitura crítica do território e na elaboração de análises e propostas fundamentadas; (iii) a dimensão ética e social tornou-se visível na interação com a comunidade; (iv) e a integração consolidou-se ao transformar a produção acadêmica em conhecimento socialmente compartilhado. Essa articulação confirma a coerência entre ensino, pesquisa e extensão em uma única experiência pedagógica.

Do ponto de vista empírico, destaca-se a interação direta com a comunidade, na qual os estudantes apresentaram os resultados de suas pesquisas a grupos locais, ou seja, estabelecer relação entre a teoria internacional analisada, a vivência regional e as problemáticas urbanas cotidianas. Esse processo permitiu confrontar conceitos globais com realidades locais, de modo a favorecer a validação empírica das análises e o ajuste crítico das interpretações. Os registros das apresentações indicam que a comunidade reconheceu a pertinência dos temas abordados e a clareza na comunicação, enquanto os estudantes relataram maior compreensão do impacto social do conhecimento produzido.

Outro aspecto relevante refere-se ao uso orientado de ferramentas de IA ao longo do processo formativo. A análise dos trabalhos mostra que a IA foi empregada de forma instrumental e ética, sobretudo como apoio à interpretação inicial de textos científicos em língua inglesa. Esse uso reduziu barreiras linguísticas e ampliou o acesso à literatura internacional recente, sem substituir a leitura crítica nem a análise conceitual. Como resultado, os estudantes puderam concentrar esforços na comparação



entre estudos, na identificação de lacunas, tendências e contribuições, fortalecendo a autonomia intelectual e qualificando o nível das discussões acadêmicas.

As estratégias avaliativas adotadas (fichamento, resumo expandido e apresentações à comunidade) possibilitaram o acompanhamento processual da aprendizagem, com atribuição de nota e devolutivas qualitativas detalhadas. O *feedback* enfatizou erros, acertos e possibilidades de aprimoramento, enquanto os retornos discentes destacaram ganhos em segurança conceitual, capacidade de leitura crítica e habilidade de comunicação com públicos diversos. Esses elementos reforçam o caráter inovador e formativo da prática, bem como seu potencial de replicação em outros contextos de ensino voltados ao debate contemporâneo sobre cidades inteligentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta experiência indicam que a articulação entre pesquisa científica, aplicação territorial e socialização do conhecimento constitui estratégia pedagógica eficaz na formação em Arquitetura e Urbanismo. Os estudantes demonstraram capacidade de transitar do domínio conceitual para a análise crítica de problemáticas urbanas. Ou seja, compreender a cidade como sistema sociotécnico que integra tecnologia, planejamento, governança e dimensões sociais.

A convergência temática dos estudos, com predominância de mobilidade urbana inteligente, infraestrutura urbana sustentável e dimensões sociais das cidades inteligentes, reforça a centralidade desses eixos na agenda contemporânea do planejamento urbano. Evidências como a análise de 216 artigos científicos, a produção de 38 resumos expandidos e a apresentação dos resultados à comunidade confirmam a qualidade da produção acadêmica e a aplicação efetiva do conhecimento em contextos territoriais diversos, além da mobilização integrada dos movimentos do saber, saber-fazer e saber-ser.

No que se refere às contribuições práticas, a experiência ampliou o acesso da comunidade a informações qualificadas sobre cidades inteligentes e sustentáveis e estimulou o debate público sobre problemas urbanos cotidianos. Para os estudantes, favoreceu o desenvolvimento da autonomia intelectual, da leitura crítica, da tomada de decisão fundamentada e da comunicação com públicos não especializados.

Para a pesquisa, promoveu o contato sistemático com literatura científica internacional recente e evidenciou lacunas, especialmente quanto à aplicação de modelos de cidades inteligentes em cidades médias e pequenas. Como desdobramento, grande parte dos trabalhos apresenta maturidade teórica e rigor metodológico compatíveis com submissão a anais de eventos científicos, o que não ocorreu por limitação temporal do semestre, apontando caminhos para aprofundamento empírico e publicação futura.



REFERÊNCIAS

ACHUTHAN, Kannan; SANKARAN, Suresh; ROY, Suman; RAMAN, Rajesh. Integrating sustainability into cybersecurity: insights from machine learning based topic modeling. **Discover Sustainability**, v. 6, n. 1, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s43621-024-00754-w>

ALMALIKI, Mohammed; BAMAQA, Ahmed; BADAWY, Mohamed; FARRAG, Tarek A.; BALAHA, Hossam M.; ELHOSSEINI, Mohamed A. Adaptive traffic light management for mobility and accessibility in smart cities. **Sustainability**, v. 17, n. 14, p. 6462, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3390/su17146462>

DE BRUYN, Carien; KIRSTEN, Johann F.; PRETORIUS, Martine. Climate vulnerability assessment of South African capital cities using multidimensional indicators. **Discover Sustainability**, v. 6, n. 1, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s43621-025-01677-w>

DEODATI, Alessandro; PETRACHI, Elena; VENDRAMIN, Giulia; COSMA, Laura; BENE, Pietro. Urban lighting: an innovative solution, eco-sustainable and resistant to corrosion. **IOP Conference Series: Earth and Environmental Science**, v. 1099, n. 1, p. 012016, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1088/1755-1315/1099/1/012016>

FRYC, Ireneusz; LISTOWSKI, Marcin; MARTINSONS, Charles; FAN, Jing; CZYŻEWSKI, Daniel. A paradox of LED road lighting: reducing light pollution is not always linked to energy savings. **Energies**, v. 17, n. 22, p. 5727, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3390/en17225727>

GULC, Andrzej; BUDNA, Katarzyna. Classification of smart and sustainable urban mobility. **Energies**, v. 17, n. 9, p. 2148, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3390/en17092148>

LOBO, Rafael C. G.; DENES-SANTOS, Daniel; RICARDO, Filipe J. Electric bus adoption for sustainable urban mobility: public policies, technological maturity of cities, and small business innovation. **Research in Transportation Business & Management**, v. 62, p. 101463, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rtbm.2025.101463>

LUKE, Robert; MAGETO, Joseph; TWINOMURINZI, Henry; BOKABA, Thabang; MHLONGO, Siphon. Smart mobility in Africa: where are we now? **Cities**, v. 166, p. 106212, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cities.2025.106212>

LYYTIMÄKI, Jari. Sustainable Development Goals relighted: light pollution management as a novel lens to SDG achievement. **Discover Sustainability**, v. 6, n. 1, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s43621-025-00991-7>

MAZLAN, Che Azlina N.; ABDULLAH, Mohd Hafiz; NOR HASHIM, Nur Shazwani; ABDUL WAHID, Nurul. Music in cultural tourism: insights from a dual approach of scoping review and bibliometric analysis. **Humanities & Social Sciences Communications**, v. 12, n. 1, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04847-3>

PROKOPENKO, Olena; JARVIS, Michael; PRAUSE, Gunnar; OMELIANENKO, Vitalii; KARA, Ilknur. Optimizing suburban public transport through smart city logistics: a study on information flow and passenger management. **Acta Logistica**, v. 12, n. 2, p. 291–299, 2025. DOI: <https://doi.org/10.22306/al.v12i2.621>



RUSZAINI, Nur Diyana; ABDULLAH, Khairul; BUSRAH, Ahmad Muhaimin. Study on Smart Street Light (SSL) using Ultra Narrowband (UNB) technology: a case study of Malaysia Power Utility. **Journal of Physics: Conference Series**, v. 2689, n. 1, p. 012002, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2689/1/012002>

SHAHEEN, Hiba I.; GAPIT, Mark; GIREESAN, Suresh; LEŠIĆ, Vedran. Model predictive control of street lighting based on spatial points of interest. **IFAC-PapersOnLine**, v. 56, n. 2, p. 9417–9422, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ifacol.2023.10.234>

SHULAJKOVSKA, Maja; SMERKOL, Mitja; NOVESKI, Goran; GAMS, Matjaž. Enhancing urban sustainability: developing an open-source AI framework for smart cities. **Smart Cities**, v. 7, n. 5, p. 2670–2701, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3390/smartcities7050104>

TAN, Dong; XIAO, Zhiqiang; HONG, Xiaobo. Modeling green technological imports in the Belt and Road economies. **Humanities & Social Sciences Communications**, v. 12, n. 1, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05080-8>

WANG, Kuan-Lin; QIAO, Yan-Jie; XU, Rui-Yang; CHENG, Yu-Hsiang; MIAO, Zhi. Smart city construction and urban livability: evidence from a quasi-natural experiment in China. **Humanities & Social Sciences Communications**, v. 12, n. 1, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05096-0>

WÅSETH, Håkon I.; SAFI, Jawad; NIELSEN, Thomas K.; BAYR, Ulrich; JOHANSEN, Nils; FJELDAAS, Eirik; CHRISTENSEN, Thorsten. Embedding sustainability into the design of street lighting. **IOP Conference Series: Earth and Environmental Science**, v. 1320, n. 1, p. 012016, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1088/1755-1315/1320/1/012016>

Docência & Inovação Universitária & Pedagógica

Relatos de Experiência Premiados no Mérito Docente

**Categoria Relato de Experiência em
Prática Inovadora em Pesquisa e/ou
Extensão**





Chapecó



OBSERVATÓRIO DA APRENDIZAGEM: AÇÕES INTEGRADAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM INFANTIL E SAÚDE MENTAL DOCENTE NO PÓS-PANDEMIA

Francine Cristine Garghetti¹

Sayonara de Fátima Teston²

Relato de experiência em prática inovadora em pesquisa e/ou extensão

Resumo: O Observatório da Aprendizagem (OBA), vinculado ao Curso de Psicologia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Campus Chapecó, constitui-se como uma iniciativa de ensino, pesquisa e extensão voltada à avaliação da aprendizagem infantil e à promoção da saúde mental docente no contexto pós-pandêmico. Desde 2023, o projeto já envolveu 47 estudantes de Psicologia e 2 mestrandos em Administração com formação em Psicologia, sob supervisão de duas docentes. O OBA tem desenvolvido protocolos de avaliação aplicados em contexto clínico e escolas públicas, envolvendo mais de 1.400 crianças e 600 professores, com foco em leitura, escrita, atenção, memória, funções executivas e indicadores de ansiedade, depressão, estresse e burnout. A metodologia adotada baseia-se na aprendizagem por projetos e na pesquisa-ação, mobilizando competências técnicas, éticas e socioemocionais dos estudantes, que atuam sob supervisão docente em atividades de coleta, análise e devolutiva dos dados. Os resultados alcançados demonstram impacto social relevante, com potencial para subsidiar políticas públicas e fortalecer a integração entre universidade e comunidade escolar. Além disso, a experiência contribui para a formação acadêmica ao articular os movimentos mobilizadores de competência da Unoesc, integrando saber, saber-fazer e saber-ser. O OBA consolida-se, assim, como prática extensionista inovadora, reafirmando o compromisso da Unoesc com uma formação significativa e socialmente engajada.

Palavras-chave: avaliação; aprendizagem; saúde mental; extensão; pós-pandemia.

1 INTRODUÇÃO

O Observatório da Aprendizagem (OBA) surge em 2023 como resposta aos desafios impostos pela pandemia de Covid-19, que impactou diretamente os processos de alfabetização e o desenvolvimento infantil, além de intensificar problemas de saúde mental entre docentes. A suspensão das aulas presenciais e as desigualdades no acesso a recursos pedagógicos comprometeram a aquisição de competências essenciais nos anos iniciais da escolarização. Nesse cenário, o OBA desenvolveu protocolos de avaliação e acompanhamento, inicialmente em contexto clínico, com ampliação em 2025 para o contexto escolar, utilizando instrumentos clínicos e pedagógicos, e incorporando tecnologias inovadoras para coleta e

¹ francine_garghetti@yahoo.com.br.

² sayonara.teston@unoesc.edu.br.



análise de dados, como planilhas digitais e softwares estatísticos, que podem futuramente ser integrados a sistemas de Inteligência Artificial para identificar padrões de aprendizagem e saúde mental de forma preditiva.

A justificativa para a implementação do projeto está na necessidade de compreender e intervir nos efeitos da crise pandêmica sobre a aprendizagem das crianças e na saúde mental dos professores. A escola, enquanto espaço de desenvolvimento humano e laboral, exige estratégias que articulem ensino, pesquisa e extensão, promovendo tanto a recuperação das aprendizagens quanto o cuidado com os profissionais da educação. O projeto se legitima pela relevância social e acadêmica, ao oferecer dados empíricos robustos que podem subsidiar políticas públicas e práticas pedagógicas contextualizadas, além de fortalecer a integração entre universidade e comunidade escolar.

Os objetivos centrais do OBA são avaliar a aprendizagem da leitura e escrita no período pós-pandemia, analisar indicadores de saúde mental docente (ansiedade, depressão, estresse e burnout), identificar demandas psicossociais de crianças e professores e produzir materiais educativos para subsidiar ações de promoção da saúde e suporte à aprendizagem. A fundamentação teórica apoia-se em estudos que destacam os impactos da pandemia na educação e na saúde mental. Segundo Morin (2000), a educação deve ser compreendida como processo complexo que articula dimensões cognitivas e emocionais. Vygotsky (1991) resalta a importância das interações sociais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, evidenciando o prejuízo causado pelo isolamento. Além disso, Maslach e Leiter (2016) discutem o burnout docente como fenômeno que compromete a qualidade do ensino e o bem-estar profissional, reforçando a pertinência das ações do OBA.

Para o Curso de Psicologia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), o Projeto OBA representa uma iniciativa estratégica de significativa relevância acadêmica e social. Além de fortalecer a integração entre teoria e prática, o projeto proporciona aos estudantes experiências concretas de atuação em avaliação psicológica, saúde mental e intervenção comunitária, qualificando sua formação profissional. A participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão amplia competências técnicas e éticas, fomenta a produção científica e consolida o papel da Psicologia como área essencial na promoção da aprendizagem e do bem-estar docente. Dessa forma, o OBA contribui não apenas para a comunidade escolar de Chapecó, mas também para a consolidação da Unoesc como referência regional na formação de psicólogos comprometidos com a realidade social e educacional.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O Observatório da Aprendizagem (OBA), vinculado ao Curso de Psicologia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Campus Chapecó, constitui-se em um espaço de ensino, pesquisa e extensão que articula práticas acadêmicas com demandas sociais emergentes no contexto pós-pandêmico. O ambiente acadêmico é composto por: estudantes de Psicologia matriculados no estágio supervisionado, que somando os anos de 2023, 2024 e 2025, já envolveu 34 estagiários; 13 monitores,



também acadêmicos de Psicologia, que concorrem a vagas de monitoria via edital institucional; 2 mestrandos em Administração com formação em Psicologia, que atuam sob supervisão de duas docentes. O perfil dos estudantes é marcado pela diversidade de experiências acadêmicas e pelo interesse em práticas aplicadas à área da Avaliação Psicológica e Neuropsicológica, que possibilitam o contato direto com a comunidade escolar. Essa configuração favorece a integração entre teoria e prática, permitindo que os alunos desenvolvam competências técnicas e socioemocionais em situações reais de avaliação da aprendizagem infantil e da saúde mental docente.

A metodologia adotada pelo OBA fundamenta-se na aprendizagem baseada em projetos (ABP), uma vez que os estudantes participam de todas as etapas de planejamento, execução e análise das ações, em articulação com escolas públicas e secretarias de educação. Essa abordagem pedagógica, segundo Thomas (2000), promove o desenvolvimento de habilidades críticas e colaborativas, ao engajar os alunos em problemas complexos e contextualizados. Além disso, elementos da pesquisa-ação são incorporados, permitindo que os resultados obtidos subsidiem intervenções práticas e políticas públicas, em consonância com a perspectiva de Lewin (1946), que defende a pesquisa como instrumento de transformação social. O uso de tecnologias digitais para tabulação e análise estatística dos dados amplia o caráter inovador da prática, abrindo possibilidades futuras para integração com sistemas de Inteligência Artificial capazes de identificar padrões de aprendizagem e saúde mental.

As competências do componente curricular (estágio supervisionado) e da monitoria envolvidas incluem: a) avaliação psicológica, com foco em instrumentos de leitura, escrita, atenção, memória e funções executivas; b) intervenção psicossocial, por meio da devolutiva às famílias e professores; c) promoção da saúde mental, com elaboração de materiais educativos e relatórios para secretarias de educação; d) competências éticas e metodológicas, relacionadas ao manejo de dados e à condução de entrevistas. Tais competências dialogam com a concepção de aprendizagem significativa proposta por Ausubel (1968), que enfatiza a importância da integração entre novos conhecimentos e experiências prévias, e com a noção de complexidade de Morin (2000), que destaca a articulação entre dimensões cognitivas, afetivas e sociais no processo educativo.

A partir da implantação do OBA em 2023, em contexto clínico, os estagiários de Psicologia passaram a realizar contatos com famílias de crianças identificadas com dificuldades de aprendizagem, para o convite para participação no projeto, agendamento de entrevistas e sessões avaliativas com as crianças. Os dados coletados nas entrevistas e nas aplicações dos instrumentos são analisados e integrados, geram laudos e culminam com entrevistas devolutivas para os pais/responsáveis e crianças, com a entrega dos laudos de avaliação da aprendizagem, realização de orientações e sugestões de encaminhamentos. Os estagiários participam de supervisão semanal, onde acontecem as exposições dos casos, discussão dos dados dos testes e das observações, e a problematização, aspecto extremamente relevante para finalizar os movimentos da aprendizagem por competências preconizada pela Unoesc. Os acadêmicos recebem orientações para construção do laudo com os resultados da avaliação, bem como forma como fazer a comunicação dos resultados e os encaminhamentos para cada família.



Em 2025, as ações foram ampliadas e o OBA também atuou em contexto escolar, indo até às escolas e capacitações docentes para realizar avaliações de aprendizagem e saúde mental docente. O planejamento e execução das atividades seguiram etapas bem definidas. Inicialmente, houve a sensibilização das escolas e dos professores, com apresentação dos objetivos e benefícios do projeto. Em seguida, os acadêmicos foram até às escolas para aplicação de instrumentos breves de avaliação da leitura e escrita em sala de aula, com autorização das secretarias de educação e consentimento dos responsáveis. As crianças que apresentaram dificuldades foram encaminhadas para avaliações aprofundadas no OBA (contexto clínico), envolvendo entrevista de anamnese e aplicação de testes complementares. Paralelamente, os professores participaram de capacitações ministradas por estudantes de psicologia e responderam a instrumentos de avaliação da saúde mental, recebendo materiais de orientação como devolutiva imediata. Os recursos utilizados incluíram protocolos de avaliação psicológica, softwares estatísticos para análise dos dados e materiais educativos digitais, garantindo rigor metodológico e acessibilidade.

Dessa forma, a experiência se relaciona diretamente aos movimentos mobilizadores de competência adotados pela Unesco. O Movimento 0, que corresponde ao saber (conhecimento), é contemplado pela apropriação teórica dos estudantes sobre alfabetização, desenvolvimento infantil e saúde mental docente. O Movimento 1, o saber-fazer (aplicação), manifesta-se na prática de avaliação em sala de aula e nos atendimentos clínicos realizados no OBA. O Movimento 2, o saber-ser (problematização e tomada de decisão), é evidenciado na capacidade dos estudantes de refletir criticamente sobre os resultados, propor encaminhamentos e elaborar materiais educativos. Por fim, o Movimento 3, que integra os anteriores, é concretizado na articulação entre universidade e comunidade escolar, promovendo ações colaborativas e sustentáveis. Essa perspectiva encontra respaldo no PDI da Unesco (2023, p.90), que define a aprendizagem inovadora como aquela que mobiliza a articulação entre saber, saber-fazer e saber-ser, propiciando a problematização do conhecimento.

Neste cenário, o papel das professoras supervisoras, tanto no contexto clínico como no contexto escolar, foi central como mediador, facilitador e orientador, assegurando a supervisão ética e técnica das atividades realizadas pelos estudantes. As docentes acompanharam todas as etapas, desde a coleta de dados até a elaboração de relatórios, promovendo reflexões críticas e integrando teoria e prática. Os estudantes, por sua vez, participaram de forma ativa e colaborativa, organizando-se em grupos para estudo, aplicação dos instrumentos, análise dos resultados e elaboração de materiais educativos. O engajamento foi favorecido pela relevância social da prática, que possibilitou aos alunos vivenciar situações reais de intervenção psicológica e compreender o impacto de suas ações na comunidade escolar. Essa dinâmica reforça a concepção de Vygotsky (1991), segundo a qual o aprendizado ocorre em interação social, mediado por instrumentos culturais e pela colaboração entre sujeitos.

As formas de avaliação da prática envolveram tanto a análise dos resultados obtidos no contexto clínico e nas escolas quanto a avaliação do desempenho dos estudantes. Os dados coletados foram tabulados e submetidos a análises estatísticas descritivas e inferenciais, permitindo identificar padrões de aprendizagem e saúde mental. O desempenho dos alunos foi avaliado pela participação nas etapas



do projeto, pela qualidade dos relatórios produzidos e pela capacidade de articular teoria e prática. Os aspectos inovadores da experiência incluem a integração entre ensino, pesquisa e extensão, o uso de metodologias participativas e a articulação com políticas públicas locais. O êxito da prática pode ser atribuído à sua capacidade de promover aprendizagem significativa e inovadora, conforme definido pelo PDI da Unoesc (2023, p. 90), ao mobilizar conhecimentos teóricos, habilidades práticas e competências reflexivas em um contexto real e socialmente relevante.

Em síntese, o Observatório da Aprendizagem configura-se como uma prática acadêmica inovadora que fortalece a formação dos estudantes de Psicologia da Unoesc, ao mesmo tempo em que contribui para a comunidade escolar de Chapecó. Ao articular avaliação da aprendizagem infantil e promoção da saúde mental docente, o projeto exemplifica a integração entre saber, saber-fazer e saber-ser, consolidando-se como referência na formação de profissionais comprometidos com a realidade social e educacional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados alcançados com a experiência desenvolvida pelo Observatório da Aprendizagem (OBA) revelam impactos significativos tanto no âmbito da comunidade escolar quanto na formação acadêmica dos estudantes do Curso de Psicologia da Unoesc. Até o momento, mais de 1.300 crianças foram avaliadas em ambiente escolar, 109 avaliadas em contexto clínico e cerca de 600 professores participaram de momentos de capacitação e investigação sobre saúde mental. Esse universo de participantes demonstra a amplitude da ação e sua relevância social, considerando que o potencial de abrangência inclui 44 escolas municipais e 38 estaduais, totalizando aproximadamente 54 mil alunos e 5.300 docentes. Os dados coletados encontram-se em fase de tabulação e análise estatística, o que permitirá a produção de relatórios robustos e anonimizados, subsidiando políticas públicas e estratégias pedagógicas voltadas à recuperação das aprendizagens e à promoção da saúde mental docente.

No que se refere às competências desenvolvidas, observa-se que os estudantes mobilizaram habilidades técnicas relacionadas à avaliação psicológica (aplicação e interpretação de instrumentos de leitura, escrita, atenção, memória e funções executivas), competências de intervenção psicossocial (realização de entrevistas de anamnese, devolutivas às famílias e elaboração de materiais educativos), além de competências éticas e metodológicas (manejo de dados, sigilo e rigor científico). Também foram desenvolvidas competências socioemocionais, como empatia, comunicação e trabalho colaborativo, fundamentais para o exercício profissional da Psicologia.

Esses resultados relacionam-se diretamente aos movimentos mobilizadores de competência da Unoesc. O Movimento 0 (saber) foi contemplado pela apropriação teórica sobre alfabetização e saúde mental; o Movimento 1 (saber-fazer) manifestou-se na aplicação prática dos instrumentos e na condução das avaliações; o Movimento 2 (saber-ser) evidenciou-se na problematização dos resultados e na tomada de decisão sobre encaminhamentos e intervenções; e o Movimento 3, que integra os



anteriores, consolidou-se na articulação entre universidade e comunidade escolar, promovendo ações colaborativas e sustentáveis. Dessa forma, a experiência não apenas gerou resultados concretos para a rede de ensino, mas também qualificou a formação dos estudantes, alinhando-se à concepção de aprendizagem significativa e inovadora descrita no PDI da Unoesc (2023, p. 90), que enfatiza a articulação entre saber, saber-fazer e saber-ser como eixo estruturante da prática acadêmica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida pelo Observatório da Aprendizagem (OBA) evidencia resultados expressivos tanto no campo da extensão universitária quanto na formação acadêmica dos estudantes do Curso de Psicologia da Unoesc. Entre os principais resultados, destacam-se a avaliação de mais de 1.400 crianças (somando contexto clínico e escolar) e 600 professores, a produção de relatórios anonimizados para subsidiar políticas públicas e a elaboração de materiais educativos voltados à promoção da saúde mental e ao fortalecimento dos processos de alfabetização. Esses números demonstram o impacto social da iniciativa e a relevância da articulação entre universidade e comunidade escolar, consolidando o papel da Psicologia como área estratégica para o desenvolvimento humano e educacional.

Apesar dos avanços, alguns desafios permanecem, como a necessidade de ampliar a cobertura das ações para todo o universo de escolas municipais e estaduais, garantindo maior representatividade dos dados coletados. Outro desafio refere-se à sustentabilidade das práticas, exigindo recursos humanos e financeiros contínuos, além da formação permanente dos estudantes envolvidos. A complexidade das demandas psicossociais identificadas também aponta para a necessidade de maior integração interdisciplinar, envolvendo cursos de Educação, Administração e Saúde, de modo a potencializar as intervenções.

As oportunidades de avanços futuros incluem a incorporação de tecnologias inovadoras, como sistemas de Inteligência Artificial para análise preditiva dos dados, capazes de identificar padrões de aprendizagem e saúde mental com maior precisão. Além disso, a consolidação de parcerias com secretarias de educação e outras instituições pode ampliar o alcance das ações e fortalecer a produção científica, gerando artigos, dissertações e teses que contribuam para o campo da Psicologia e da gestão educacional. Nesse sentido, o OBA se configura como um espaço privilegiado para a prática extensionista, reafirmando o compromisso da Unoesc com uma formação acadêmica que integra saber, saber-fazer e saber-ser, em consonância com os princípios da aprendizagem significativa e inovadora descritos no PDI (2023).

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Educational Psychology**: A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.



LEWIN, Kurt. Action Research and Minority Problems. **Journal of Social Issues**, v. 2, n. 4, p. 34-46, 1946.

MASLACH, Christina; LEITER, Michael P. **Burnout**: The Cost of Caring. New York: Routledge, 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

THOMAS, John W. **A Review of Research on Project-Based Learning**. San Rafael, CA: Autodesk Foundation, 2000.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – UNOESC. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2023-2027**. Chapecó: Unoesc, 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



Joaçaba



PROTAGONISMO DO ALUNO NA FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NO ENSINO ATIVO EM ANATOMIA

Cecília Castanon¹

Márcia Moleta Colodel²

Relato de experiência em prática inovadora em pesquisa e/ou extensão

Resumo: Este relato apresenta uma reflexão sobre intervenção pedagógica extensionista desenvolvida na disciplina Prática Profissional e Inserção Comunitária I. A atividade consistiu na confecção de peças anatômicas por meio das técnicas de preservação baseadas na aplicação de criodesidratação, osteotécnicas e insuflação visceral, articulando formação técnica com responsabilidade socioambiental e devolutiva comunitária em escola pública municipal. A prática foi fundamentada na teoria da formação por competências e organizada com metodologias ativas, especialmente aprendizagem baseada em projetos e problematização. Participaram 41 acadêmicos, com produção, aproximadamente, de 86 peças anatômicas e atendimento a 127 estudantes da educação básica. A avaliação foi processual e formativa, estruturada por rubrica de competências técnicas, cognitivas e socioemocionais. Entre os resultados observados destacam-se maior protagonismo do estudante, aprendizagem significativa e ampliação do acervo didático institucional. Conclui-se que a intervenção configura prática inovadora, replicável e alinhada às diretrizes contemporâneas de formação integral.

Palavras-chave: extensão universitária; anatomia; metodologias ativas; inclusão.

1 INTRODUÇÃO

A formação em Medicina Veterinária exige articulação entre domínio técnico-científico, responsabilidade ética e compromisso social. A teoria da formação por competências é compreendida como mobilização integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes diante de situações complexas e contextualizadas (Bacich; Moran, 2022). Essa abordagem supera a fragmentação conteudista e prioriza a aplicabilidade do saber.

No ensino de anatomia veterinária, modelos exclusivamente expositivos tendem a privilegiar memorização estrutural. Embora fundamentais para construção inicial do conhecimento, mostram-se limitados para desenvolvimento de competências profissionais complexas. O ensino ativo, ao deslocar o estudante para o centro do processo formativo, favorece níveis cognitivos superiores, como análise, síntese e avaliação (Moran, 2021).

A aprendizagem baseada em projetos foi adotada como eixo metodológico estruturante, pois organiza o percurso formativo em torno de produto concreto e socialmente relevante. A problematização

¹ cecilia.castanon@unoesc.edu.br.

² marcia.moleta@unoesc.edu.br.



orientou o enfrentamento de desafios técnicos reais, exigindo fundamentação científica para tomada de decisões.

A intervenção dialoga explicitamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2015). O ODS 4, especialmente a meta 4.7, prevê educação voltada ao desenvolvimento sustentável e à cidadania global. O ODS 12, em sua meta 12.5, incentiva redução de resíduos por meio de reutilização responsável. Sendo assim, a utilização pedagógica de subprodutos oriundos de necropsias acadêmicas e abatedouros regulamentados configura prática alinhada à sustentabilidade institucional e à racionalização de recursos.

A extensão universitária, compreendida como um processo de diálogo e transformação entre universidade e comunidade (Forproex, 2022; Brasil, 2018), fortalece a relação entre ensino e responsabilidade social, articulando a formação acadêmica às necessidades reais da sociedade (Silva; Ferreira, 2023). O ensino de Anatomia Veterinária tradicionalmente foca na transmissão de conteúdo e no uso de cadáveres em formol. No entanto, a formação contemporânea exige metodologias que promovam protagonismo e integração comunitária.

Neste contexto, o presente trabalho relata a implementação de uma prática inovadora na UNOESC Campos Novos, na qual a confecção de peças anatômicas deixou de ser uma atividade laboratorial passiva para se tornar um projeto de extensão comunitária. Justifica-se esta ação pela necessidade de integrar o ensino à sociedade, permitindo que acadêmicos de fases iniciais (2ª fase) assumam a responsabilidade pela criação de materiais didáticos que servirão à educação básica regional. Este relato descreve a experiência na disciplina de Prática Profissional e Inserção Comunitária I, onde a produção de peças anatômicas serviram como instrumentos de aprendizagem ativa e extensão. A prática fundamentou-se no compromisso ético e na indissociabilidade entre ensino e extensão, buscando democratizar o conhecimento científico.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A seção a seguir detalha a implementação de uma prática pedagógica inovadora realizada no curso de Medicina Veterinária da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), campus de Campos Novos-SC, no âmbito da disciplina de Prática Profissional e Inserção Comunitária I. A intervenção, que contou com a participação de 41 acadêmicos da segunda fase, foi estruturada para integrar o ensino técnico de anatomia à extensão universitária, pautando-se na teoria da formação por competências e no uso de metodologias ativas, especialmente a aprendizagem baseada em projetos e a problematização. O relato descreve sistematicamente as etapas de fundamentação, o planejamento e a execução técnica de conservação de peças anatômicas — utilizando métodos sustentáveis como criodesidratação, osteotécnica e insuflação visceral — culminando na socialização do conhecimento em uma escola pública municipal. Essa organização metodológica visou não apenas o domínio técnico-científico,



mas também o desenvolvimento do protagonismo discente, da responsabilidade socioambiental e do compromisso ético-social inerentes à formação profissional integral.

2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As metodologias ativas situam o estudante no centro do processo, favorecendo o pensamento crítico. Técnicas como criodesidratação e osteotécnica são métodos sustentáveis de conservação, permitindo o uso prolongado de subprodutos de necropsia e abatedouros. Tal abordagem alinha-se ao ODS 12 (Consumo e Produção Responsáveis) e ao ODS 4 (Educação de Qualidade), ao transformar resíduos biológicos em recursos didáticos para escolas públicas.

A intervenção pedagógica foi organizada sob a égide da Teoria das Competências, adotada institucionalmente pela UNOESC. Conforme define Zabala (2015), competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver problemas em contextos específicos. Na UNOESC, essa teoria é operacionalizada através dos Movimentos da Competência (0, 1, 2 e 3), que visam o desenvolvimento de capacidades cognitivas, psicomotoras e afetivas de forma integrada (Belchior et al., 2022).

O alicerce da prática foram as metodologias ativas. Segundo Cunha *et al.* (2024), essas abordagens priorizam a participação ativa dos estudantes, onde a responsabilidade pela aquisição do conhecimento é compartilhada, incentivando uma postura crítica e proativa (Figura 1). No campo técnico da conservação, aplicou-se a criodesidratação e insuflação (Figura 2 A e B) técnicas amplamente conhecidas que utilizam ciclos de congelamento lento ou insuflação por alta pressão visando desidratar tecidos sem o uso contínuo de químicos tóxicos, resultando em peças leves, secas e com alta fidelidade morfológica (Cury *et al.*, 2013).

Figura 1 – Alunos produzindo material no laboratório



Fonte: as autoras (2025).



Figura 2 - A) Peças anatômicas em processamento de criodesidratação; B) Pulmão de felino submetido a técnica de insuflação visceral



Fonte: as autoras (2025).

2.2 MATERIAIS E MÉTODOS

A atividade foi desenvolvida na disciplina Prática Profissional e Inserção Comunitária I, na segunda fase do curso de graduação em Medicina Veterinária da Universidade do Oeste de Santa Catarina- UNOESC, Campus aproximado de Campos Novos-SC. Participaram 41 estudantes, predominantemente ingressantes, com conhecimentos iniciais em anatomia e vivência prática ainda em construção.

O componente curricular possui caráter integrador, buscando aproximar os estudantes de situações concretas da profissão desde o início da formação, articulando ensino, prática e compromisso social.

A experiência foi organizada com base em metodologias ativas, especialmente: Aprendizagem baseada em projetos; Problematização e trabalho colaborativo.

A aprendizagem baseada em projetos estruturou o percurso formativo em torno da produção concreta de peças anatômicas destinadas ao uso didático e à socialização extensionista. A problematização orientou as decisões técnicas, exigindo fundamentação científica diante de desafios práticos. Já o trabalho colaborativo foi essencial para a confecção final das peças, cada integrante no grupo contribuiu com a aplicação das técnicas aprendidas e desenvolvidas ao longo do semestre.

Essa organização atende ao conceito institucional de aprendizagem significativa e inovadora, ao mobilizar articulação entre saber, saber-fazer e saber-ser.



2.3 COMPETÊNCIAS MOBILIZADAS

A atividade envolveu competências distribuídas em três dimensões: O Saber (conhecimento) priorizando a identificação anatômica comparada, a compreensão das técnicas de conservação e a fundamentação científica das decisões técnicas. O Saber-fazer (aplicação) abordando a execução de criodesidratação, osteotécnica e insuflação, o planejamento e organização do trabalho em equipe e a comunicação de conteúdos anatômicos a público leigo. Além do Saber-ser (postura profissional) que tende a desenvolver a responsabilidade ética no manuseio de material biológico, colaboração e cooperação, promovendo, ainda, a sensibilidade social na ação extensionista.

A prática dialogou diretamente com os Movimentos institucionais, sendo identificados como: Movimento 0 – Apropriação conceitual: Estudo prévio das estruturas anatômicas e das técnicas de conservação. Movimento 1 – Aplicação orientada: Execução das técnicas sob supervisão docente. Movimento 2 – Integração e resolução de problemas: Tomada de decisões diante de intercorrências técnicas no preparo das peças. Movimento 3 – Problematização e tomada de decisão autônoma: Socialização extensionista, exigindo adaptação da linguagem e posicionamento ético-profissional (UNOESC, 2022). Essa progressão favoreceu mobilização gradual e integrada das competências.

2.4 PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO

O planejamento foi estruturado em quatro etapas: Fundamentação teórica; Organização dos grupos de trabalho; Execução prática supervisionada em laboratório; Apresentação das peças em escola pública municipal.

Foram utilizados laboratório de anatomia, instrumentais cirúrgicos, materiais de conservação e espaço escolar para socialização. As aulas alternaram momentos expositivos dialogados, prática supervisionada e discussão coletiva.

O professor atuou como mediador e orientador, organizando o planejamento, supervisionando os procedimentos técnicos e conduzindo momentos de reflexão. Os estudantes atuaram em grupos colaborativos, assumindo responsabilidades na execução das técnicas, organização da exposição e interação com o público externo. O engajamento foi progressivo, tornando-se mais evidente na etapa extensionista.

A disciplina foi ofertada a estudantes da segunda fase do curso de Medicina Veterinária da Unoesc, campus Campos Novos. O planejamento contemplou três etapas integradas: formação técnica, produção das peças e ação extensionista.



Inicialmente, foi realizada aula dialogada sobre técnicas de conservação anatômica. Em seguida, os estudantes foram organizados em grupos e desafiados a escolher espécie e técnica de preparo, considerando viabilidade técnica e finalidade extensionista.

2.5 TÉCNICAS DESENVOLVIDAS

A criodesidratação (Figura 3) foi a primeira técnica a ser desenvolvida pelos alunos, seu processamento perdurou por todo o semestre, visto que demanda tempo e condições climáticas para sua finalização, sendo aplicada a corações de cães e gatos provenientes de aulas de necrópsia, além de corações de bovinos e suínos oriundos de abatedouro. Os materiais foram dissecados, fixados em formol 10% por dez dias e submetidos a ciclos sucessivos de congelamento e descongelamento (5 a 8 ciclos) (Campos et al., 2022; Lima et al., 2022). Após o processo, as peças foram finalizadas e organizadas em suportes planejados pelos próprios estudantes, favorecendo o entendimento e a visualização da comunidade.

Figura 3 - Corações em processo de criodesidratação



Fonte: as autoras (2025).

A Osteotécnica (Figura 4) foi a segunda metodologia a ser aplicada, durante seu desenvolvimento e aplicação, foram preparados membros torácicos e pélvicos de cães, gatos, ovinos, suínos e equinos. Os mesmos eram disponibilizados para os estudantes contendo tecidos moles como músculos, ligamentos e pele, logo o processamento do material englobava a aplicação de técnicas como dissecação, maceração química ou fervura controlada, montagem e articulação com couro tratado, arame, fio de náilon ou resina odontológica (Maciel et al., 2020; Santos; Oliveira, 2021). Também foram confeccionados crânios de diferentes espécies.



Figura 4 - Membro torácico de um ovino em processamento osteotécnico. Finalizando articulação por couro tratado



Fonte: as autoras (2025).

Já a insuflação visceral (Figura 5) foi aplicada ao longo do semestre, devido a necessidade de utilizar equipamentos específicos que são compartilhados entre setores. Neste caso, os grupos eram submetidos a sorteio para ter acesso a confecção da peça, nem todos os grupos puderam aplicar a técnica na íntegra, mesmo assim, ao final do semestre, foram produzidos pulmões, rúmen e estômago (Santos et al., 2022; Silva et al., 2022).

Figura 5 - Pulmão de suíno submetido a técnica de insuflação visceral



Fonte: as autoras (2025).

Toda a execução e aplicação das técnicas foram realizadas pelos estudantes sob supervisão docente, incluindo decisões sobre posicionamento, acabamento e apresentação pedagógica.



2.6 AÇÃO EXTENSIONISTA

Como culminância, foi organizada uma Feira de Saberes, no dia 27 de novembro de 2025, na EMEF NOVOS CAMPOS, situada na rua Assis Camargo Costa, 1099. Boa vista- Campos Novos- SC. A atividade envolveu alunos do ensino fundamental, turno matutino e vespertino, do primeiro ao quinto ano. Os estudantes participaram de jogos, gincanas, dinâmicas comparativas entre espécies e materiais educativos acessíveis à faixa etária (Figura 6). A proposta permitiu traduzir o conhecimento científico em linguagem lúdica, promovendo alfabetização científica e aproximação universidade-comunidade.

Figura 6 - Fotos demonstrativas da atividade extensionista aplicadas na EMEI NOVOS CAMPOS em 27 de novembro de 2025



Fonte: as autoras (2025).



2.7 AVALIAÇÃO E ASPECTOS INOVADORES

A avaliação foi processual e formativa, realizada por meio de: Rubrica estruturada por competências, observação sistemática, autoavaliação reflexiva, desempenho na atividade extensionista. Ao final do semestre, os alunos tiveram que elaborar e apresentar um seminário sobre os processamentos realizados, apontando os principais pontos que poderiam ser melhorados em uma produção futura. Os mesmos ainda produziram conteúdo em forma de relatório, relatos individuais e coletivos que foram submetidos a avaliação dos professores. No decorrer das avaliações foram considerados correção técnica, fundamentação científica, clareza comunicativa, postura ética entre outros.

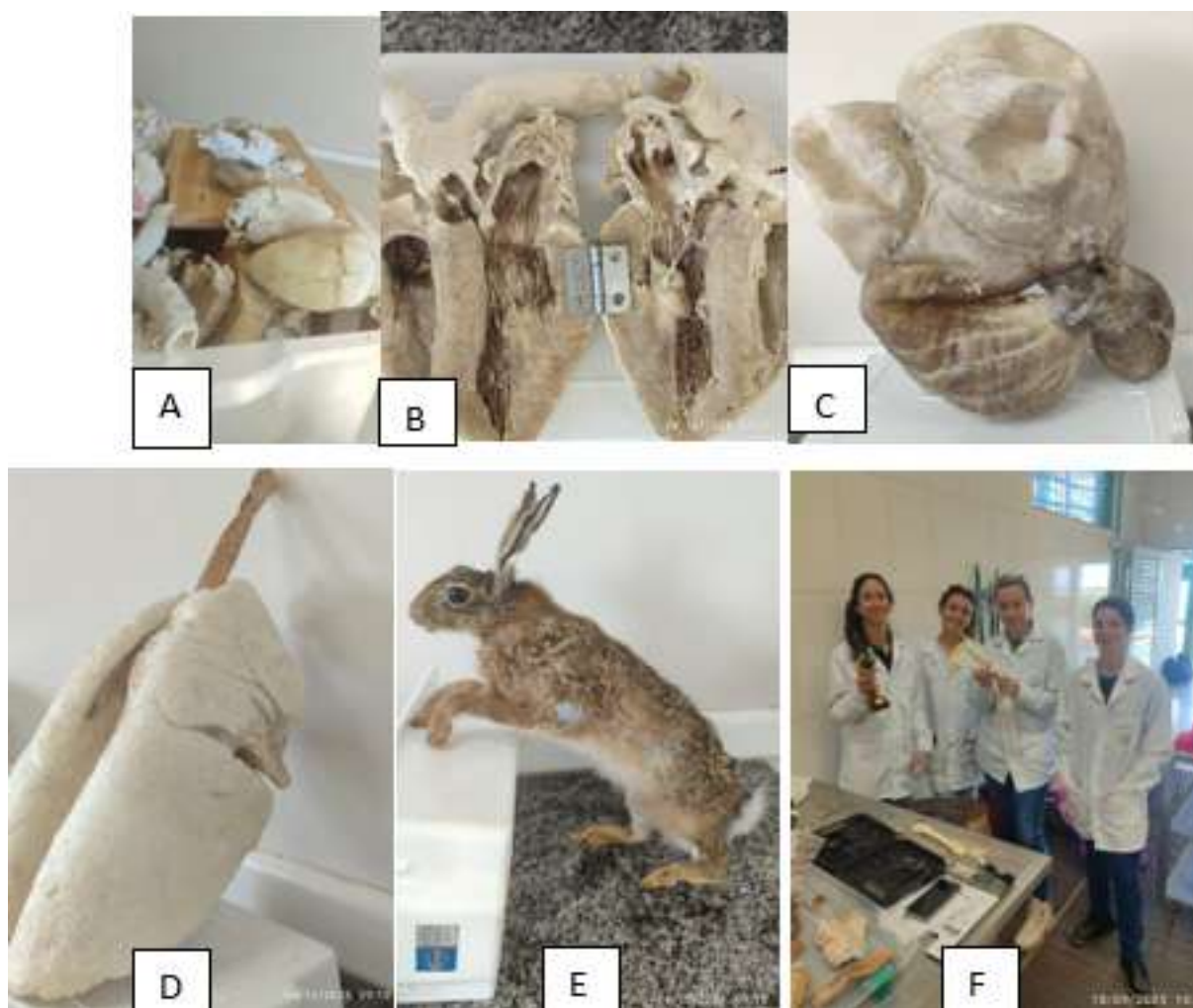
O caráter inovador da prática reside na integração estruturada entre produção técnica, extensão universitária e mobilização institucional dos Movimentos de competência, promovendo aprendizagem significativa em contexto real.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A prática resultou na confecção de um acervo anatômico diversificado e seguro para manuseio (Figura 8). Do ponto de vista docente, os aspectos positivos foram a alta taxa de retenção do conhecimento morfológico e o sentimento de orgulho dos alunos ao verem seus trabalhos expostos na comunidade. Conforme aponta Moran (2013), atividades que permitem ao estudante mostrar sua iniciativa e tomar decisões são cruciais para o desenvolvimento da autonomia.



Figura 8 - Peças anatômicas produzidas: A- Corações criodesidratados; B- Coração criodesidratado fichado por dobradiça; C- Rúmen de caprino insuflado; D- Pulmão de suíno insuflado; E - Lebre submetida a processo de taxidermia; F- Grupo trabalhando em conjunto na articulação e finalização da osteotécnica



Fonte: as autoras (2025).

Os resultados evidenciaram aprendizagem significativa e fortalecimento da integração teoria-prática (Silva Junior et al., 2023). A manipulação direta das estruturas ampliou a compreensão espacial e consolidou conteúdos anatômicos.

O engajamento estudantil foi elevado, especialmente na fase extensionista, quando os acadêmicos assumiram papel de mediadores do conhecimento. A comunidade escolar demonstrou interesse e participação ativa nas atividades propostas. Observou-se ampliação do protagonismo discente, maior segurança técnica e fortalecimento da autonomia intelectual. A necessidade de explicar conceitos anatômicos a público externo favoreceu consolidação do conhecimento e desenvolvimento da comunicação científica.

Entre os aspectos positivos destacam-se o protagonismo discente, a interdisciplinaridade e o impacto social. Como dificuldades, identificaram-se desafios relacionados ao gerenciamento do tempo, insegurança inicial no manejo técnico das peças e necessidade de planejamento logístico detalhado.



Essas dificuldades foram superadas por meio de orientação contínua, reorganização de cronogramas e reforço técnico. A integração entre ensino e extensão mostrou-se eficaz para mobilização simultânea do saber, saber-fazer e saber-ser.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência reafirma que a integração entre ensino e extensão, mediada pela Teoria das Competências, é um caminho eficaz para formar médicos veterinários tecnicamente aptos e socialmente conscientes. A substituição de métodos insalubres pela criodesidratação e osteotécnica não apenas protege a saúde acadêmica, mas produz recursos pedagógicos sustentáveis que democratizam a ciência para a comunidade regional. O protagonismo discente vivenciado na UNOESC Campos Novos demonstra que, quando desafiado a ser o mestre de sua própria história, o estudante supera as fronteiras da sala de aula e gera valor real para a sociedade.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2022.

BELCHIOR, Aparecida do Carmo Frigeri *et al.* (org.). **Movimentos da competência**: práticas e metodologias para o ensino superior. Joaçaba, SC: Unoesc, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que Aprova o novo Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2018. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ces/2018/rces007_18.pdf.

CAMPOS, Y. G. R. *et al.* Avaliação da utilização da técnica de criodesidratação para confecção de peças anatômicas animais. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 7, p. 53036-53048, jul. 2022.

CUNHA, Marcia Borin da *et al.* Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, p. 39442, 2024.
FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2022. Disponível em: <https://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao-Universitaria-e-book.pdf>.

CURY, Fabio Sergio; CENSONI, Julia Barrionuevo; AMBRÓSIO, Carlos Eduardo. Técnicas anatômicas no ensino da prática de anatomia animal. **Pesquisa Veterinária Brasileira**, v. 33, n. 5, p. 688-696, maio 2013.



LIMA, Patrícia Gabrielle Carneiro *et al.* Comparação entre diferentes técnicas empregadas na conservação e manutenção de peças anatômicas. **Ciência Animal**, v. 32, n. 1, p. 1-08, jan./mar. 2022.

MACIEL, Jonas Eduardo Machado *et al.* Conservação de cadáveres pelos métodos de formalização e glicerinação. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 5, v. 12, p. 20-30, ago. 2020.

MORAN, J. **Educação híbrida e metodologias ativas no ensino superior**. São Paulo: Papirus, 2021.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: USP, 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova Iorque: ONU, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>.

SANTOS, R. C. *et al.* Técnicas alternativas de conservação anatômica no ensino veterinário. **Revista Brasileira de Educação Veterinária**, v. 44, n. 1, 2022.

SANTOS, R. S.; OLIVEIRA, M. A. Técnicas contemporâneas de conservação anatômica aplicadas ao ensino veterinário. **Revista Brasileira de Educação Veterinária**, 2021.

SILVA JUNIOR, Josinaldo Pereira da *et al.* Técnicas de conservação de cadáveres para o ensino na medicina veterinária: uma revisão de literatura. **Anais do 5º Fórum de Medicina Veterinária FRCG**, Campina Grande, set. 2023.

SILVA, A. L.; FERREIRA, M. C. Extensão universitária e formação por competências na educação superior. **Revista Educação & Sociedade**, v. 44, 2023.

SILVA, T. L. *et al.* **Ensino de anatomia veterinária**: inovação e sustentabilidade no uso de peças anatômicas. **Ciência Animal Brasileira**, 2022.

UNOESC. **Metodologia do processo de ensino e aprendizagem por competência**. Organizador: BERCHIOR, A. M. do C. F. *et al.* Joaçaba: NAP-Unoesc, 2022.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como Ensinar. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.



São Miguel do Oeste



PRODUÇÃO E DOAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, PROTAGONISMO DISCENTE E RESPONSABILIDADE SOCIAL

Andréia Buzatti¹

Relato de experiência em prática inovadora em pesquisa e/ou extensão

Resumo: Este relato apresenta a experiência extensionista “Conhecendo os Parasitas: Produção e Doação de Coleções Didáticas para Escolas”, desenvolvida no curso de Medicina Veterinária no semestre 2025/1. A proposta envolveu 56 acadêmicos e beneficiou, aproximadamente, 150 estudantes de colégios agrícolas da região Extremo Oeste de Santa Catarina. A atividade consistiu na produção, organização e doação de coleções didáticas de parasitas, integrando teoria, prática laboratorial e compromisso social. Os estudantes desenvolveram a atividade proposta na disciplina de Agentes Agressores e de Defesa em Medicina Veterinária III, a qual integrou o projeto - Conhecendo os Parasitas: Produção e Doação de Coleções Didáticas para Escolas. O projeto também foi integrado na Atividade Prática de Extensão (APEX) do terceiro período do curso de Medicina Veterinária, no semestre 2025/1. Os alunos realizaram coleta de parasitas à campo, identificação morfológica laboratorial, preservação e catalogação de espécimes, além da elaboração de material didático explicativo acessível ao público técnico-profissionalizante. Para a execução da atividade a turma foi dividida em grupos e cada grupo, sob a supervisão e orientação da docente responsável, criou uma coleção de parasitas, o material didático correspondente, entrou em contato com o colégio indicado pela docente e procedeu a entrega do material criado. Os resultados evidenciaram consolidação dos conhecimentos abordados no semestre, desenvolvimento de habilidades técnicas e comunicativas e fortalecimento da interação universidade-comunidade. A iniciativa contribuiu para a educação em saúde e para a formação acadêmica e cidadã dos futuros médicos veterinários, demonstrando potencial de continuidade e replicabilidade.

Palavras-chave: parasitas; extensão universitária; aprendizagem baseada em projetos; educação em saúde; formação cidadã.

1 INTRODUÇÃO

A Parasitologia Veterinária constitui componente estruturante na formação do médico veterinário, pois aborda agentes etiológicos com impacto direto na saúde animal, na saúde pública e na sustentabilidade dos sistemas produtivos. As parasitoses representam importante desafio sanitário e econômico, especialmente em regiões com forte atividade agropecuária, exigindo profissionais tecnicamente preparados e socialmente comprometidos (Taylor; Coop; Wall, 2017).

¹ andreia_buzatti@unoesc.edu.br.



No entanto, a abordagem tradicional da disciplina frequentemente privilegia a memorização taxonômica e a descrição morfológica isolada, o que pode dificultar a consolidação da aprendizagem e a aplicação prática do conhecimento, de acordo com Zabala (2015). A literatura educacional contemporânea aponta que a retenção de conteúdos complexos é significativamente ampliada quando o estudante participa ativamente da construção do conhecimento (Terçariol; Afecto, 2022; Bacich; Moran, 2018).

Segundo Ausubel (2003), a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações se ancoram a estruturas cognitivas pré-existentes, permitindo integração conceitual e retenção duradoura. Para que isso ocorra, é necessário que o estudante atribua sentido ao conteúdo, percebendo sua relevância prática e social. Nesse contexto, metodologias ativas favorecem a articulação entre teoria e prática, promovendo engajamento cognitivo e autonomia intelectual (Bacich; Moran, 2018).

A extensão universitária, por sua vez, é reconhecida como instrumento estratégico para a democratização do conhecimento e para a formação cidadã. A Política Nacional de Extensão Universitária destaca a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio formativo fundamental (FORPROEX, 2012). Ao inserir o estudante em situações reais de intervenção social, amplia-se a responsabilidade ética e a compreensão do papel profissional na sociedade (Freire, 1996).

No campo da formação por competências, Perrenoud (1999) argumenta que o desenvolvimento profissional exige mobilização integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes em contextos concretos. Tal perspectiva dialoga com a concepção institucional de aprendizagem significativa e inovadora, baseada na articulação entre saber, saber-fazer e saber-ser (UNOESC, 2023).

Além disso, a educação em saúde constitui estratégia essencial para prevenção de doenças parasitárias, especialmente em contextos rurais e técnico-profissionalizantes (WHO, 2020). A difusão de informações acessíveis sobre ciclos biológicos, formas de transmissão e medidas preventivas contribui para redução de riscos sanitários e fortalecimento da saúde coletiva.

Diante desses pressupostos teóricos, foi desenvolvida, no semestre 2025/1, a atividade extensionista “Conhecendo os Parasitas: Produção e Doação de Coleções Didáticas para Escolas”, vinculada ao componente curricular de Parasitologia Veterinária. A proposta buscou superar o ensino fragmentado, promovendo aprendizagem significativa por meio da produção de coleções didáticas destinadas a colégios agrícolas da região oeste de Santa Catarina. A justificativa da ação fundamentou-se na necessidade de integrar teoria e prática em contexto real Bacich e Moran (2018), promover educação problematizadora e transformadora (Freire, 1996), contribuir para a educação em saúde e prevenção de parasitoses (WHO, 2020) e fortalecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (FORPROEX, 2012).

O objetivo geral foi promover educação em saúde e difusão do conhecimento parasitológico por meio da produção e doação de coleções didáticas elaboradas por acadêmicos de Medicina Veterinária.

2 METODOLOGIA

A experiência foi desenvolvida na disciplina de Agentes Agressores e de Defesa em Medicina Veterinária III. E, também integrou a Atividade Prática de Extensão (APEx) intitulada “Conhecendo



os Parasitas: Produção e Doação de Coleções Didáticas para Escolas”, vinculada ao curso de Medicina Veterinária da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), campus São Miguel do Oeste, no primeiro semestre do ano de 2025.

A metodologia pedagógica utilizada foi a aprendizagem baseada em projetos, na qual foram envolvidas as seguintes competências do componente curricular Agentes Agressores e de Defesa em Medicina Veterinária III: reconhecer os principais parasitas de importância na Medicina Veterinária e seus ciclos biológicos, a fim de instrumentalizar o diagnóstico das doenças parasitárias.

A proposta teve como eixo estruturante a integração entre ensino, extensão e formação acadêmica, por meio da elaboração de coleções didáticas de parasitas destinadas a colégios agrícolas profissionalizantes da região. O público envolvido compreendeu 56 acadêmicos do terceiro período do curso de Medicina Veterinária e, cerca de, 150 estudantes do ensino técnico agrícola da região e também os professores. A docente atuou como orientadora, facilitadora e mediadora da atividade proposta, o que ocorreu durante as aulas teóricas e práticas, em orientações extraclasse, realizadas no laboratório de parasitologia e em atendimento a questionamentos via e-mail. Os acadêmicos trabalharam em grupos de quatro a cinco alunos, de forma colaborativa e engajados em gerar um trabalho de qualidade. Os professores e estudantes do ensino técnico atuaram foram beneficiados com recebimento das coleções de parasitas acompanhadas do respectivo material didático.

A execução do projeto ocorreu em cinco etapas principais, as quais serão descritas a seguir:

2.1 APRESENTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO PROJETO

Inicialmente, nas aulas teóricas da disciplina de Agentes Agressores e de Defesa em Medicina Veterinária III, foi realizada a apresentação da proposta aos acadêmicos, com esclarecimento dos objetivos, cronograma e responsabilidades. Nesta etapa também foram organizados os grupos de trabalho e definidos os tipos de parasitas que comporiam as coleções didáticas. Os discentes também foram orientados sobre a coleta e conservação dos parasitas selecionados para a coleção de cada grupo.

No decorrer das aulas da disciplina foram discutidos os principais aspectos técnicos relacionados à importância das parasitoses na saúde animal e humana, foram estudados os principais parasitas de importância em medicina veterinária e saúde pública, bem como foi discutido o papel social da universidade na difusão do conhecimento científico.

2.1.1 Organização e identificação da coleção de parasitas

Os estudantes participaram ativamente da organização das amostras parasitárias previamente coletadas pelos integrantes de cada grupo. A coleta das amostras parasitárias foi de responsabilidade



de cada grupo e não envolveu a manipulação direta de animais. Nas aulas práticas os exemplares parasitários foram selecionados, conferidos quanto ao estado de conservação e identificados taxonomicamente. A identificação foi realizada utilizando microscopia óptica e segundo critérios morfológicos de Monteiro (2017), sob orientação da docente responsável. Cada coleção foi composta por, no mínimo, seis exemplares de ectoparasitas e um exemplar de endoparasita, e acompanhada de material didático explicativo.

Todos os espécimes foram acondicionados em recipientes apropriados, identificados com etiquetas contendo a classificação taxonômica correspondente, contendo: nome científico e classificação taxonômica básica (Família; Gênero; Espécie). Entretanto, para alguns parasitas, de acordo com a morfologia, foi possível a classificação somente a nível de gênero. A organização foi de forma sequencial para facilitar a utilização do material em aulas práticas.

2.1.2 Elaboração do material didático

Paralelamente à organização física dos espécimes, os acadêmicos elaboraram o material didático que acompanhou cada coleção, seguindo modelo padronizado previamente disponibilizado pela docente. O roteiro contemplava, para cada parasito selecionado: nome científico; classificação quanto ao tipo de parasitismo (endo ou ectoparasita); hospedeiro(s) definitivo(s); local de parasitismo; forma infectante; resumo do ciclo de vida; principais consequências do parasitismo para os animais; inserção de imagem ilustrativa com indicação da fonte bibliográfica; e referências bibliográficas utilizadas.

Essa etapa integrou revisão teórica, identificação morfológica e sistematização do conhecimento parasitológico, consolidando a articulação entre conteúdo científico e aplicação didática. A produção do conteúdo foi realizada com base na literatura científica indicada na disciplina, especialmente conforme critérios morfológicos e taxonômicos descritos por Monteiro (2017) e Taylor (2017), além de outras fontes acadêmicas complementares devidamente referenciadas. Os textos foram elaborados em linguagem clara e objetiva, adequada ao público do ensino técnico agrícola, mantendo a precisão conceitual necessária à formação profissional.

O material final foi organizado em formato impresso para acompanhar os recipientes contendo os parasitas, permitindo a utilização integrada da coleção em atividades práticas, estudos dirigidos e aulas demonstrativas nos colégios agrícolas contemplados.

2.1.3 Entrega e socialização do material

Na etapa final, cada grupo de acadêmicos, após a correção dos trabalhos pela docente, realizaram a entrega das coleções didáticas aos professores dos colégios agrícolas da região. Durante a visita, foram apresentados os materiais produzidos e discutidas possibilidades de utilização pedagógica em aulas



práticas. O momento permitiu diálogo entre universidade e escola, caracterizando ação extensionista de transferência de conhecimento.

2.1.4 Coleta e análise de *feedback* discente

Ao término da execução do projeto, foi realizada avaliação qualitativa da experiência por meio de relato reflexivo dos acadêmicos participantes. Os estudantes foram convidados a compartilhar suas percepções e opiniões sobre as contribuições da atividade para o processo de aprendizagem, especialmente quanto à memorização das características morfológicas dos parasitas, compreensão dos conteúdos teóricos e desempenho na avaliação prática da disciplina.

Os *feedbacks* foram registrados e analisados de forma descritiva, buscando identificar evidências de consolidação do conhecimento, desenvolvimento de habilidades técnicas e percepção de aprendizagem significativa.

2.2 MOVIMENTOS MOBILIZADORES DE COMPETÊNCIA

A experiência relatada foi estruturada em consonância com os movimentos mobilizadores de competência adotados pela Unesco, articulando saber (Movimento 0), saber-fazer (Movimentos 1 e 2) e saber-ser (Movimento 3), conforme previsto no PDI (2023).

O Movimento 0 (Saber) foi mobilizado nas aulas teóricas da disciplina, nas quais os acadêmicos estudaram os principais parasitas de importância em Medicina Veterinária, seus ciclos biológicos, formas de transmissão, patogenia e impacto na saúde animal e pública. A fundamentação conceitual foi essencial para subsidiar as etapas práticas do projeto, garantindo base científica sólida para a identificação morfológica e elaboração do material didático.

O Movimento 1 (Saber-fazer) foi aplicado, como primeira etapa, nas atividades práticas de coleta, conservação, identificação taxonômica e organização dos espécimes parasitários. Os estudantes aplicaram critérios morfológicos descritos na literatura especializada, utilizaram microscopia óptica e realizaram a classificação taxonômica dos exemplares, desenvolvendo habilidades laboratoriais e técnicas indispensáveis à formação profissional. Como segunda etapa, o saber-fazer foi mobilizado na sistematização das informações e na elaboração do material didático. Os acadêmicos precisaram integrar conhecimentos teóricos e práticos, adaptar a linguagem ao público do ensino técnico agrícola e organizar as coleções de forma funcional para uso pedagógico.

No Movimento 3 (Saber-ser), os discentes, orientados pela professora responsável, atuaram na tomada de decisões quanto à seleção de conteúdo relevante, síntese dos ciclos biológicos e definição das informações essenciais para fins educativos. O Movimento 3 também se manifestou na dimensão extensionista da atividade. Ao produzir material destinado a escolas agrícolas da região, os estudantes



reconheceram seu papel social como futuros profissionais da saúde animal. A ação estimulou responsabilidade ética, compromisso com a qualidade da informação científica e reflexão sobre a importância da educação em saúde para prevenção de parasitoses em contextos rurais.

2.3 AVALIAÇÃO E ASPECTOS INOVADORES

A avaliação da atividade ocorreu de forma processual e formativa, considerando o envolvimento dos estudantes nas etapas de planejamento, coleta, identificação morfológica, organização dos espécimes, elaboração do material didático e entrega às instituições parceiras. Foram observados critérios como domínio conceitual, rigor na identificação taxonômica, qualidade técnica da conservação, clareza e adequação da linguagem empregada no material didático, organização da coleção, cumprimento com a diversidade mínima de espécimes exigidas e postura ética durante a ação extensionista. A conclusão do processo avaliativo ocorreu no momento da entrega e socialização das coleções ao público-alvo, quando se evidenciou a capacidade dos acadêmicos em agregar conhecimentos, desenvolver habilidades e atitudes em situações reais.

A prática caracteriza-se como inovadora por integrar aprendizagem baseada em projetos, protagonismo discente e extensão universitária em uma mesma proposta formativa, superando o ensino fragmentado e centrado exclusivamente na transmissão de conteúdo. Ao articular os Movimentos 0, 1, 2 e 3, conforme o PDI (2023), a experiência promoveu aprendizagem significativa ao mobilizar o saber (fundamentação teórica em parasitologia), o saber-fazer (aplicação técnica laboratorial e produção do material didático) e o saber-ser (responsabilidade social, ética profissional e problematização do papel do médico veterinário na educação em saúde). Dessa forma, consolidou-se uma prática formativa alinhada à concepção institucional de aprendizagem inovadora, baseada na articulação entre conhecimento científico, aplicabilidade prática e compromisso social.

3 RESULTADOS

A atividade extensionista “Conhecendo os Parasitas: Produção e Doação de Coleções Didáticas para Escolas” envolveu diretamente 56 acadêmicos do terceiro período do curso de Medicina Veterinária da Unoesc e beneficiou, cerca de, 150 estudantes de cinco instituições de ensino técnico agrícola da região: CEDUP – Campo Erê, Casa Familiar Rural Esperança – Iporã do Oeste, Casa Familiar Rural – São José do Cedro, CEDUP Getúlio Vargas – São Miguel do Oeste e Casa Familiar Rural de Guaraciaba.

O principal resultado alcançado foi a produção e doação de coleções didáticas de parasitas destinadas às instituições mencionadas, ampliando os recursos pedagógicos disponíveis para aulas práticas na área de parasitologia. As coleções foram acompanhadas de material explicativo, contribuindo para a conscientização sobre parasitoses, formas de transmissão e medidas preventivas.



3.1 PRODUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS COLEÇÕES

Os acadêmicos participaram ativamente da triagem, identificação morfológica e acondicionamento dos exemplares parasitários, aplicando os conhecimentos teóricos no contexto prático, conforme Figura 1.

Figura 1 - Acadêmicos durante a organização, identificação taxonômica e acondicionamento dos exemplares parasitários em laboratório



Fonte: a autora (2025).

As coleções foram compostas por ectoparasitas e endoparasitas, devidamente identificados e acondicionados em recipientes individuais, contendo nome científico e classificação taxonômica básica, conforme demonstrado na Figura 2.

Figura 2 - Exemplos de coleção didática finalizada, contendo parasitas devidamente identificados



Fonte: a autora (2025).



3.2 ENTREGA E SOCIALIZAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES

A etapa final envolveu a entrega formal (Figura 3) das coleções às instituições beneficiadas, acompanhada de apresentação técnica e diálogo sobre possibilidades de utilização pedagógica.

Constatou-se que a interação entre universidade e comunidade escolar fortaleceu o vínculo institucional e evidenciou o papel social da universidade na difusão do conhecimento científico.

Figura 3 - Momento da entrega das coleções didáticas à professora de uma das instituições de ensino agrícola beneficiada



Fonte: a autora (2025).

3.3 IMPACTOS OBSERVADOS

Os acadêmicos desenvolveram competências técnicas relacionadas à identificação parasitológica, habilidades didáticas relacionadas à criação do material didático e senso de responsabilidade social associado à entrega da coleção às escolas. Para as escolas beneficiadas, a disponibilização das coleções ampliou as possibilidades de aulas práticas e favoreceu a compreensão aplicada das parasitoses, ampliando assim os recursos pedagógicos nas instituições beneficiadas, consolidando a integração entre ensino, extensão e formação profissional.

3.4 FEEDBACK DOS ACADÊMICOS PARTICIPANTES

A percepção dos acadêmicos foi coletada de forma qualitativa ao término da atividade, por meio de relato verbal e registro reflexivo. De forma recorrente, os estudantes destacaram que a participação



ativa na coleta, identificação e organização dos exemplares parasitários contribuiu significativamente para a memorização das características morfológicas e para a consolidação dos conteúdos teóricos abordados em sala de aula.

Os discentes relataram que o manuseio direto dos parasitas, associado à necessidade de classificá-los corretamente, favoreceu maior segurança na diferenciação taxonômica e compreensão das estruturas observadas. Além disso, a maioria dos estudantes apontou melhora no desempenho durante a prova prática da disciplina, atribuindo esse resultado à vivência prévia proporcionada pela elaboração das coleções didáticas.

De modo geral, os *feedbacks* indicaram que a estratégia adotada potencializou a aprendizagem ativa, reforçando a articulação entre teoria e prática e contribuindo para maior engajamento e autonomia no processo formativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida na disciplina de Agentes Agressores e de Defesa em Medicina Veterinária III, articulada à Atividade Prática de Extensão (APEx), demonstrou a efetiva integração entre ensino e extensão por meio da produção e doação de coleções didáticas de parasitas. A proposta possibilitou aos acadêmicos consolidar conhecimentos teóricos em atividades práticas, participando ativamente das etapas de coleta, identificação, organização e socialização do material, promovendo aprendizagem aplicada significativa.

A ação contribuiu para o desenvolvimento de competências técnicas em parasitologia, além de fortalecer habilidades comunicativas, trabalho em equipe e responsabilidade social. Ao mesmo tempo, beneficiou diretamente cinco instituições de ensino técnico agrícola da região, ampliando recursos pedagógicos e promovendo conscientização sobre parasitoses, saúde animal e saúde pública.

Os resultados evidenciam que a articulação entre teoria, prática laboratorial e atividade extensionista favorece a formação integral do estudante de Medicina Veterinária, alinhada às competências institucionais. A iniciativa alcançou seus objetivos formativos e sociais, configurando-se como prática pedagógica consistente e com potencial de continuidade nos próximos semestres.

REFERÊNCIAS

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

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.



FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2012. Disponível em: <https://proext.ufam.edu.br/politica-nacional-de-extensao-universitaria.html>. Acesso em: 26 fev. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MONTEIRO, Sílvia G. **Parasitologia na Medicina Veterinária**. 2 ed. Rio de Janeiro: Roca, 2017.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Campinas: Papirus, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TAYLOR, Mike A.; COOP, Robert L.; WALL, Richar L. **Veterinary parasitology**. 4. ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2017.

TERÇARIOL, Adriana de L.; AFECTO, Romeu. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 835-839, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v28i2.9002>. Acesso em: 26 fev. 2026.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2023-2027**. Joaçaba: Unoesc, 2023. Disponível em: <https://www.unoesc.edu.br/sobre-a-unoesc/plano-de-desenvolvimento-institucional/>. Acesso em: 26 fev. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. WHO. **Ending the neglect to attain the Sustainable Development Goals: a road map for neglected tropical diseases 2021–2030**. Geneva: WHO, 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2015.



Videira



EDUCAÇÃO URBANÍSTICA E GESTÃO DEMOCRÁTICA: MOBILIZAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA AÇÃO RBVERDE EM VIDEIRA-SC

Juliana Aparecida Biasi¹

Relato de experiência em prática inovadora em pesquisa e/ou extensão

Resumo: O presente relato descreve uma Atividade Prática de Ensino e Extensão (APEX) desenvolvida no curso de Arquitetura e Urbanismo da Unoesc Videira, vinculada ao componente de Planejamento e Desenvolvimento Municipal. A prática, inserida no projeto comunitário “RBV Verde”, objetivou enfrentar o déficit histórico de participação popular na gestão urbana por meio de estratégias de educação urbanística. A metodologia fundamentou-se em métodos participativos de diagnóstico e no uso de tecnologias assistivas de informação, mediando a relação entre o saber acadêmico e a percepção empírica da comunidade. A experiência foi estruturada sob a ótica da mobilização de competências (Movimentos 0, 1, 2 e 3), integrando a teoria do planejamento à prática social. Os resultados demonstram que a inserção do acadêmico em cenários de realidade social complexa, onde a participação política ainda é incipiente, potencializa a formação de um profissional ético e crítico. Conclui-se que a ação capacitou o estudante a atuar como facilitador da gestão democrática prevista no Estatuto da Cidade, fortalecendo o papel da universidade como agente promotor da cidadania e da sustentabilidade regional.

Palavras-chave: planejamento urbano; gestão democrática; inovação pedagógica; extensão universitária.

1 INTRODUÇÃO

A gestão das cidades brasileiras, pautada pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e consolidada pelo Estatuto da Cidade (Lei n. 10.257) (Brasil, 2001), estabelece a democracia participativa como o pilar fundamental para o desenvolvimento socioespacial equilibrado. No entanto, a realidade de municípios de médio porte, como Videira (SC), revela um hiato persistente entre o arcabouço normativo e a prática deliberativa cotidiana. Frequentemente, instrumentos cruciais de planejamento, como os Planos Diretores, acabam capturados por uma racionalidade tecnocrática que privilegia o empresariamento urbano em detrimento de uma participação política efetiva e inclusiva. Como resultado, a gestão urbana torna-se inefetiva do ponto de vista socioambiental, uma vez que as decisões deixam de refletir os anseios e as necessidades da comunidade local (Goulart; Terci; Otero, 2016; Xavier; Maia, 2020).

No âmbito do ensino superior, o desafio docente reside em romper com o aprendizado meramente passivo e teórico das políticas públicas. No componente curricular de Planejamento e Desenvolvimento Municipal, identificou-se que as acadêmicas da 7ª fase do curso de Arquitetura e Urbanismo

¹ juliana.biasi@unoesc.edu.br.



necessitavam de uma experiência pedagógica que as confrontasse diretamente com esse déficit de participação popular. A motivação para a realização desta Atividade Prática de Extensão (APEX) residiu na percepção de que a ausência de democracia participativa não é apenas uma lacuna administrativa, mas a causa primária da inefetividade das políticas urbanas e da degradação da qualidade de vida nas cidades (Xavier; Maia, 2020). A justificativa desta prática inovadora baseia-se na urgência de semear inovações democráticas no cotidiano municipal, utilizando a universidade como ponte para converter o conhecimento acadêmico em ferramenta de empoderamento social. O objetivo central foi promover a educação urbanística da população de Videira, incentivando o engajamento nos processos decisórios por meio de tecnologias informacionais e metodologias participativas de mapeamento colaborativo, transformando a apatia política em protagonismo cidadão.

Para sustentar teoricamente essa transição do campo acadêmico para a intervenção social, é imperativo compreender os impasses e tensões que envolvem a democracia participativa no Brasil. Conforme demonstram Goulart, Terci e Otero (2016), o planejamento urbano é frequentemente submetido a uma lógica de mercado que esvazia o potencial transformador das diretrizes federais. Nesse contexto, os conselhos gestores de políticas públicas, que deveriam atuar como instâncias de inovação democrática, dependem de uma força institucional que só se consolida através de mecanismos claros de participação e de um processo decisório que seja, de fato, inclusivo e transparente (Almeida *et al.*, 2021; Kleba; Comerlatto; Frozza, 2015). Essa dificuldade de implementação é reforçada por Caldeira e Holston (2015), que salientam que a prática participativa ainda enfrenta resistências significativas por parte de elites técnicas e políticas. Mesmo em momentos cruciais, como as revisões de Planos Diretores, o processo pode sofrer limitações severas se não forem adotadas estratégias específicas para engajar os diversos atores da comunidade (Mendes; Goulart, 2021).

Diante desse cenário, a educação urbanística promovida pela extensão universitária emerge como um instrumento essencial para que a população compreenda seu papel e passe a ocupar efetivamente os fóruns de decisão (Walker; Friendly, 2021). A relevância dessa ocupação social justifica-se pelo fato de que a ausência de participação popular é a causa direta da inefetividade do desenvolvimento socioespacial. Sob a ótica da crítica da racionalidade ambiental, a gestão urbana que ignora a democracia participativa falha em proteger o patrimônio coletivo e em promover a sustentabilidade regional (Xavier; Maia, 2020). Nesse contexto, Wingeier-Rayó (2016) adverte que a “política da inclusão” muitas vezes enfrenta o risco de se tornar apenas uma ferramenta de gestão de pobreza ou um rito burocrático, a menos que haja uma real redistribuição de poder e voz nos espaços de planejamento. Sem essa redistribuição, instrumentos complexos como a outorga onerosa ou a transferência do direito de construir podem tornar-se facilitadores de interesses isolados, carecendo de uma fiscalização social ativa (Santin; Marangon, 2008).

Reforçando essa perspectiva, Villela *et al.* (2016) destacam que as conferências das cidades são fundamentais, porém sua eficácia é frequentemente fragilizada pela baixa capacidade deliberativa dos conselheiros. Dessa forma, a ação prática relatada busca fortalecer os fundamentos de democracia e sustentabilidade no processo legislativo e revisional das políticas urbanas (Santos, 2024). Essa necessidade de fortalecimento democrático deve ecoar também na formação universitária, inspirando-



se em experiências de gestão democrática da escola pública que relacionam educação e reformas locais (Batista; Pereyra, 2020). Na Unesco, essa abordagem é traduzida na mobilização de competências que articulam o saber técnico ao saber-fazer extensionista e ao saber-ser ético (PDI UNOESC, 2023). A inovação pedagógica ocorre, portanto, quando o estudante percebe que o planejamento não se limita ao desenho técnico, mas constitui uma mediação política indispensável para garantir que a cidade cumpra sua função social. Como resposta prática a esse cenário de desafios democráticos e necessidade de inovação pedagógica, a experiência detalhada a seguir transpõe essas reflexões teóricas para a realidade do município de Videira.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência pedagógica relatada foi desenvolvida no curso de Arquitetura e Urbanismo da Unesco, campus de Videira, vinculada ao componente curricular de Planejamento e Desenvolvimento Municipal (7ª fase). A turma, composta por acadêmicas com perfil técnico avançado, foi desafiada a transpor o conhecimento normativo para o espaço público através de uma Atividade Prática de Extensão (APEX). A metodologia adotada foi a Aprendizagem Baseada em Projetos Sociais (Service-Learning), transformando a sala de aula em um ambiente de design participativo e mediação política.

As competências mobilizadas integraram a formação humanista à capacidade técnica de diagnóstico. No Movimento 0 e 1 (Saber), as estudantes aprofundaram-se no estudo do Estatuto da Cidade e seus instrumentos. O diferencial pedagógico consolidou-se no Movimento 2 (Saber-fazer), estruturado em etapas de refinamento estratégico. Inicialmente, as acadêmicas utilizaram o software QGIS para confeccionar mapas técnicos precisos de Videira (Figura 1). O ponto crucial da preparação foi o debate coletivo em sala para a construção da legenda do mapa. Com base na literatura de gestão urbana, o grupo listou problemas, potencialidades e condicionantes urbanas, inserindo-os como categorias fixas na legenda. Contudo, para garantir a abertura democrática, optou-se deliberadamente por deixar espaços em branco tanto na legenda quanto no mapa, reservados exclusivamente para a colaboração e inserção de novos temas pela população.

Figura 1 – Base cartográfica de Videira-SC desenvolvida pelas acadêmicas no software QGIS



Fonte: a autora.



Simultaneamente, foram confeccionados banners educativos que funcionavam como guias de literacia urbanística. O foco desses materiais foi explicar, de forma didática:

- Canais de Participação: Orientações sobre a Ouvidoria Municipal, a Prefeitura e a Visan (gerenciamento de água e resíduos).
- Ações Práticas e Cidadania: Como realizar denúncias, solicitar serviços, fortalecer associações de bairro e exigir transparência.
- Instrumentos Urbanísticos: Explicações sobre Plano Diretor, Lei de Zoneamento, EIV e a importância das revisões legislativas.
- Conquistas da Mobilização: Exemplos de melhorias na iluminação e espaços de lazer advindos da participação popular.

Para assegurar a sustentabilidade da ação, QR Codes foram inseridos nos banners e em panfletos impressos, permitindo que o cidadão levasse consigo o acesso direto aos canais oficiais (Figura 2). No Movimento 3 (Saber-ser), a execução prática ocorreu no evento RBV Verde (Wenningkamp Júnior, 2025), como pode ser observado nas Figura 3 e 4. Meu papel foi de mediadora e facilitadora, enquanto as acadêmicas atuaram de forma colaborativa e protagonista. Elas mediarão a interação com o público, orientando o uso das canetas hidrocores para pintar o mapa conforme a legenda estabelecida ou para preencher as lacunas com novas demandas.

Figura 2 – Banner informativo com orientações sobre gestão democrática e uso de QR Codes.





INSTRUMENTOS URBANÍSTICOS

PLANO DIRETOR
Instrumento legal que guia o crescimento da cidade e define como cada área pode se desenvolver, além de aspectos como a mobilidade. Ele impacta o presente e o futuro da cidade, por isso deve ser construído com sua participação!

LEI DE ZONEAMENTO
Lei responsável por definir o que pode ser construído em cada parte da cidade, organizando os usos do solo e impactando diretamente na densidade e qualidade de vida nos bairros.

ESTUDO DE IMPACTO DE VIZINHANÇA(EIV)
Realizado antes da aprovação de uma obra ou atividade, avaliando seus impactos. Em Videira, esse processo passa por audiência pública, assim você garante a qualidade de vida na sua vizinhança.

COMO PARTICIPAR DAS REVISÕES?
Participe das revisões do Plano Diretor comparecendo às audiências públicas, enviando sugestões e acompanhando os prazos divulgados pela prefeitura.

PLANO DIRETOR

PREFEITURA MUNICIPAL

CONQUISTAS DA MOBILIZAÇÃO POPULAR

✓ **MELHORIA NA ILUMINAÇÃO PÚBLICA**
Reivindicações registradas na Ouvidoria Municipal resultaram na substituição e instalação de novas luminárias em bairros com pouca iluminação.

✓ **REVITALIZAÇÃO DE PRAÇAS E ESPAÇOS DE LAZER**
Moradores atuantes nos Conselhos Municipais ajudaram a garantir investimentos em áreas públicas, promovendo mais segurança e bem-estar.

✓ **MELHORIA NO TRÂNSITO**
Por meio de uma consulta pública realizada com a população videirense sobre a mobilidade urbana, foram coletadas informações sobre o trânsito, a fim de propor melhorias a população.

Videira se constrói com a força da sua voz!

Fonte: Krause *et al.*, 2025a.

Figura 3 – Acadêmicas da Unoesc durante a ação RBV Verde



Fonte: a autora.



Figura 4 – Acadêmicas da Unoesc realizando a mediação técnica durante a ação RBV Verde



Fonte: a autora.

A avaliação da prática foi processual e formativa, fundamentada na observação da capacidade das acadêmicas em transpor a linguagem técnica para o diálogo comunitário. O aspecto inovador residiu na metodologia da “legenda aberta”, que funcionou como uma tecnologia social de inclusão. Conforme o PDI da Unoesc (2023, p. 90), a aprendizagem foi significativa porque propiciou a problematização do conhecimento em um contexto real, articulando a precisão do QGIS e a agilidade dos QR Codes com a sensibilidade necessária para a gestão democrática do território.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

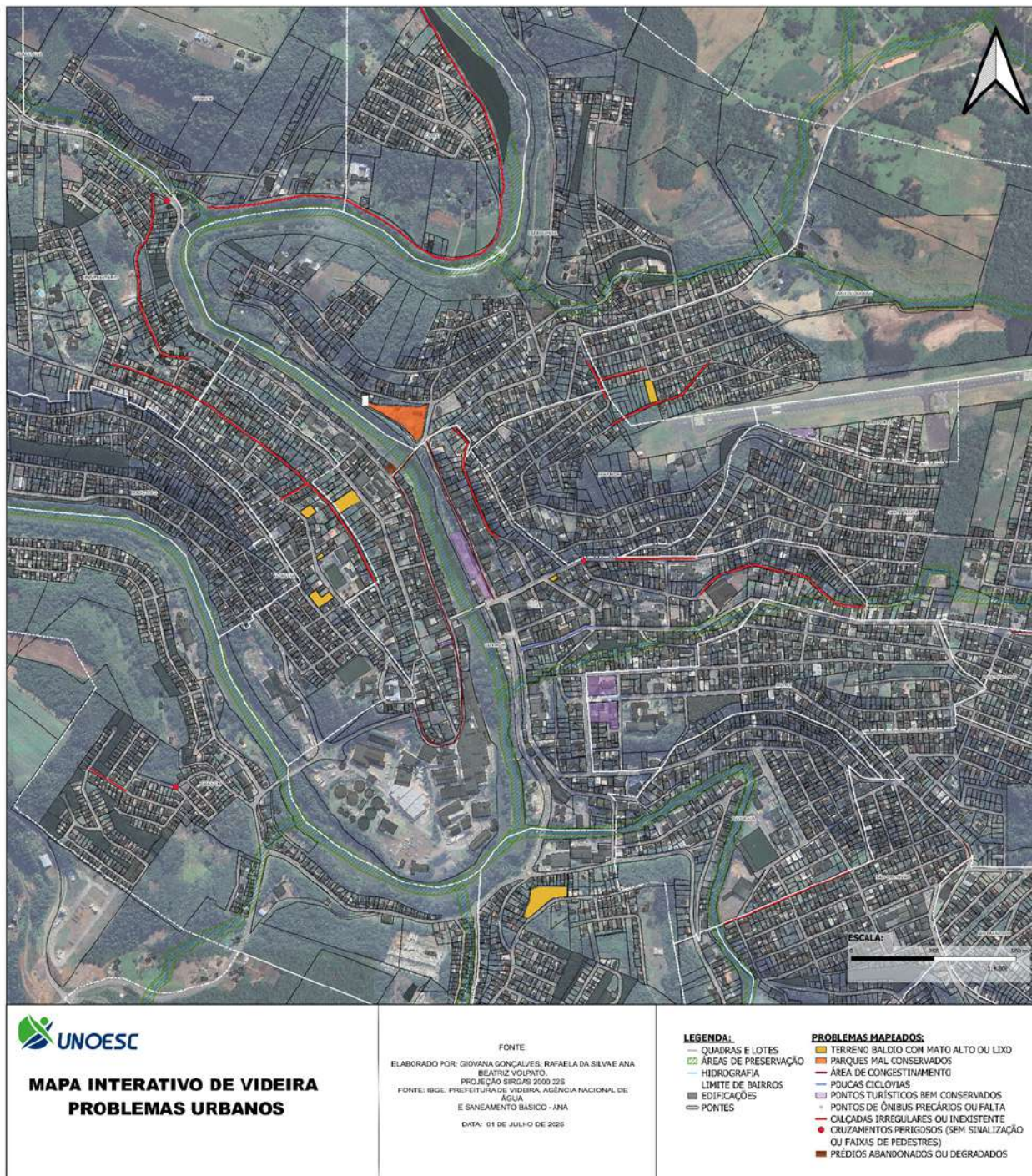
Os resultados alcançados no dia 14 de junho de 2025 mostraram que a atividade foi muito além de uma simples coleta de dados; ela serviu como um trabalho de conscientização urbana e proximidade com a comunidade. O uso do software QGIS para criar os mapas iniciais garantiu que o trabalho das alunas tivesse precisão técnica, mas o verdadeiro diferencial foi a capacidade de “traduzir” esse mapa para o público. Ao utilizarem a legenda aberta e as canetas coloridas, as acadêmicas permitiram que o morador de Videira se sentisse à vontade para apontar o que realmente vive no dia a dia, revelando camadas da cidade que os mapas oficiais nem sempre mostram.

É fundamental destacar que, após a coleta de dados no evento, as acadêmicas realizaram uma etapa crucial de pós-processamento: elas elaboraram um novo mapa digital utilizando novamente o software QGIS, inserindo as delimitações e todos os mapeamentos feitos manualmente pelos moradores durante a ação RBV Verde. Esta transposição do saber popular para o meio georreferenciado



foi o que permitiu uma análise científica precisa, transformando as marcações coloridas feitas na rua em dados técnicos auditáveis e espaciais. Os resultados e as reflexões a seguir são baseados justamente na interpretação desse diagnóstico final sistematizado no software, que uniu a vivência do cidadão ao rigor cartográfico.

Figura 5 – Mapa digital elaborado no QGIS após o evento, integrando os dados coletados com a população



Fonte: Krause *et al.*, 2025b.



Essa abertura ao diálogo confirmou o que Wingeier-Rayo (2016) defende sobre a importância de criar espaços de fala que funcionem de verdade, evitando que a participação seja apenas um rito burocrático. Enquanto as categorias que as alunas levaram prontas confirmaram problemas graves de acessibilidade e calçadas irregulares — o que mostra que o planejamento ainda falha em atender quem anda a pé (Xavier; Maia, 2020) —, os espaços em branco no mapa foram preenchidos com queixas sobre a falta de lazer nos bairros e a sobrecarga do Parque do Rio do Peixe. Isso mostra que a população sente falta de uma cidade mais equilibrada e descentralizada, conforme discutem Goulart, Terci e Otero (2016) ao analisarem a distância que ainda existe entre as diretrizes dos Planos Diretores e a realidade vivida nos bairros mais afastados do centro.

Um dos pontos mais importantes da discussão foi o uso estratégico dos QR Codes. Em cidades de médio porte, como Videira, muitas vezes o cidadão deseja reclamar ou sugerir melhorias, mas desconhece os caminhos para chegar até a Prefeitura ou à Visan. Ao colocarmos esses acessos diretamente no celular da pessoa por meio de banners e impressos, as acadêmicas mostraram que a tecnologia serve para aproximar o morador da gestão pública. O caso específico do bairro Santa Tereza, onde relataram falhas no abastecimento de água, e os problemas de fluxo na Rua Saul Brandalise, deixaram de ser apenas “conversa de calçada” para serem compreendidos pelas alunas como problemas técnicos reais que exigem solução oficial e fiscalização. Como apontam Almeida *et al.* (2021), a participação social só acontece de fato quando o cidadão possui a informação correta na mão e entende como utilizá-la para cobrar transparência.

Para a formação das acadêmicas, esse contato direto foi o momento de exercitar o Movimento 3 (Saber-ser) proposto pela Unoesc. Elas entenderam que ser arquiteta e urbanista exige a habilidade de saber ouvir e a capacidade de explicar a legislação urbana de um jeito simples e acessível. O trabalho de “passar os dados a limpo” e processá-los no QGIS depois do evento não resultou apenas em um relatório frio, mas em uma análise real de como a universidade pode atuar como ponte para que a Prefeitura e a comunidade conversem de forma mais eficiente. A prática provou que a inovação pedagógica acontece quando unimos a alta tecnologia do computador à conversa olho no olho, preparando profissionais éticos, críticos e prontos para ajudar a construir cidades mais justas e democráticas, em total consonância com o que orienta o PDI (2023).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência descrita neste relato evidencia que a integração entre ensino e extensão é um dos caminhos mais eficazes para romper com a visão tecnocrática e fechada do planejamento urbano. Ao promover a escuta ativa e utilizar ferramentas como o QGIS e os QR Codes, a ação cumpriu seu objetivo central: transformar o conhecimento acadêmico em uma ferramenta de utilidade pública, gerando um diagnóstico territorial que reflete a cidade real, e não apenas a cidade dos documentos oficiais.



O aprendizado obtido pelas acadêmicas foi imensurável, pois permitiu a transição do “saber-fazer” técnico para o “saber-ser” ético e social. Elas compreenderam que o papel do arquiteto e urbanista em cidades de médio porte vai além do desenho; envolve a mediação política e a tradução da legislação para uma linguagem que o povo entenda. Ao sistematizarem os dados coletados e transformarem as marcações manuais em um diagnóstico digital preciso, as estudantes consolidaram uma formação crítica, capaz de enxergar as carências de infraestrutura, como as falhas no abastecimento de água e a precariedade das calçadas, como direitos a serem garantidos.

No campo social, a importância desta ação reside no preenchimento de uma lacuna histórica de informação. É notório que ações de educação urbanística são raras, o que resulta em uma população que desconhece sua própria capacidade de influenciar a gestão da cidade. Ao informar sobre o Plano Diretor, a Ouvidoria e os Conselhos Municipais, a universidade agiu como um agente democrático, mostrando ao cidadão videirense que ele não é apenas um espectador, mas um agente ativo. O engajamento observado durante o evento provou que, quando a informação é entregue de forma acessível e transparente, a apatia política dá lugar ao protagonismo.

Por fim, esta prática reafirma o compromisso da Unesco com a inovação pedagógica e o desenvolvimento regional. A experiência demonstrou que a tecnologia, quando aliada à sensibilidade social, tem o poder de democratizar o acesso ao processo decisório. Conclui-se que projetos como este são essenciais para construir cidades mais sustentáveis e humanas, deixando como legado não apenas um mapa digitalizado, mas uma comunidade mais consciente e profissionais preparados para atuar como facilitadores da justiça socioespacial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carla *et al.* Inovações democráticas e força institucional: os conselhos gestores no Brasil. **Revista Debates**, v. 15, n. 1, p. 64–90, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-5269.111623>.

BATISTA, Neusa Chaves; PEREYRA, Miguel A. A gestão democrática da escola pública em contextos de reformas educacionais locais: Estudo comparado entre Brasil e Espanha. **Education Policy Analysis Archives**, v. 28, p. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4285>.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 16 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. [Estatuto da Cidade]. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110257.htm. Acesso em: 16 fev. 2026.



CALDEIRA, Teresa; HOLSTON, James. Participatory urban planning in Brazil. **Urban Studies (Edinburgh, Scotland)**, v. 52, n. 11, p. 2001–2017, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0042098014524461>

GOULART, Jefferson O.; TERCI, Eliana Tadeu; OTERO, Estevam Vanale. Planos diretores e participação política: políticas públicas de planejamento entre o empresariamento e o estatuto da cidade. **Revista de Administração Pública**, v. 50, n. 3, p. 455–476, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7612125666>

KLEBA, Maria Elisabeth; COMERLATTO, Dunia; FROZZA, Kenia Munaretti. Instrumentos e mecanismos de gestão: contribuições ao processo decisório em conselhos de políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, v. 49, n. 4, p. 1059–1079, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7612125666>

MENDES, Maressa Correa Pereira; GOULART, Jefferson Oliveira. The participatory process in the review of the Master Plan of Vitória (2014-2018). **Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades**, v. 9, n. 73, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17271/2318847297320213010>

KRAUSE, Emily *et al.* **Como Participar da Gestão da Cidade?** Sua voz pode transformar Videira! [Banner]. Videira: Unoesc, 2025a. 1 banner, color. Produzido para a Atividade Prática de Extensão (APEX) do componente de Planejamento e Desenvolvimento Municipal.

KRAUSE, Emily *et al.* **Diagnóstico Urbano Participativo de Videira-SC**: mapeamento de demandas e potencialidades [Mapa]. Videira: Unoesc, 2025b. 1 mapa georreferenciado. Elaborado no software QGIS a partir de dados coletados na Atividade Prática de Extensão (APEX).

SANTIN, Janaína Rigo; MARANGON, Elizete Gonçalves. O estatuto da cidade e os instrumentos de política urbana para proteção do patrimônio histórico: outorga onerosa e transferência do direito de construir. **História (São Paulo)**, v. 27, n. 2, p. 89–109, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0101-90742008000200006>

SANTOS, S. The revisional legislative process in urban policy and its foundations: Democracy and sustainability. **Veredas do Direito Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável**, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.18623/rvd.v21.2459-ing>

UNOESC. Universidade do Oeste de Santa Catarina. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): 2023-2027. Joaçaba: Unoesc, 2023. Disponível em: <https://www.unoesc.edu.br/institucional/pdi>. Acesso em: 16 fev. 2026.

VILLELA, Lamounier Erthal *et al.* A conferência nacional das cidades como instrumento de políticas públicas para o desenvolvimento territorial: a percepção dos conselheiros nos processos participativos e deliberativos. **Cadernos EBAPE BR**, v. 14, n. spe, p. 619–639, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1679-395117094>

XAVIER, O.; MAIA, F. A crítica da racionalidade ambiental à gestão urbana: a ausência da democracia participativa na política urbana como causa de inefetividade do desenvolvimento socioespacial na cidade de Patos - Estado da Paraíba. **Scientia Iuris**, v. 24, n. 2, p. 101–116, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2178-8189.2020v24n2p101>



WALKER, Ana Paula Pimentel; FRIENDLY, Abigail. The value of participatory urban policy councils: engaging actors through policy communities. **Environment and Urbanization**, v. 33, n. 2, p. 436–455, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/09562478211031705>

WENNINGKAMP JÚNIOR, José Ernesto. RBV Rádios lança edição 2025 do projeto RBVerde em Videira. 2025. Disponível em: <https://portalrbv.com.br/especiais/rbverde/rbv-radios-lanca-edicao-2025-do-projeto-rbverde-em-videira/>. Acesso em: 16 fev. 2026.

WINGEIER-RAYO, Philip. Service and community-based learning. *In*: **Teaching Civic Engagement**. [S.l.]: Oxford University Press, p. 109–124, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190250508.003.0007>



Xanxerê



CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E INSERÇÃO COMUNITÁRIA NO CRAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO FÍSICA

Angelica Madela¹

Relato de experiência em prática inovadora em pesquisa e/ou extensão

Resumo: O artigo relata e discute a experiência do componente curricular Práticas Extensionistas e Inserção Comunitária I nos cursos de Pedagogia e Educação Física (licenciatura e bacharelado) da Unoesc Xanxerê, desenvolvida em parceria com o CRAS/SCFV de Xanxerê/SC. A intervenção ocorreu em outubro de 2025, com vivências comunitárias estruturadas em estudo teórico e planejamento, atuação em campo, registros reflexivos e socialização, mobilizando a pedagogia das competências e metodologias ativas. Participaram 86 estudantes, organizados em grupos de trabalho, em ações voltadas a crianças e adolescentes (6-16 anos) e pessoas idosas atendidas pelo serviço. Os resultados evidenciam aprendizagens formativas distribuídas nos eixos “aprender a conhecer, fazer, conviver e ser”, com ênfase em leitura crítica do território e da política pública, planejamento com adaptação em situação, comunicação ética, trabalho em rede e reflexividade profissional. O texto também aponta limites típicos da curricularização (tempo concentrado, continuidade territorial e sustentabilidade das ações), defendendo que a qualidade extensionista depende de corresponsabilidade com o serviço, avaliação formativa compartilhada e institucionalização de parcerias.

Palavras-chave: curricularização da extensão; inserção comunitária; CRAS/SCFV; educação física; pedagogia.

1 INTRODUÇÃO

A curricularização da extensão tornou-se um eixo estruturante da formação na educação superior brasileira, sobretudo após a publicação da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018², que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior e determina que no mínimo 10% da carga horária total dos cursos de graduação seja composta por atividades extensionistas integradas aos currículos. Essa normativa aprofunda o horizonte anunciado pela Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005) (Brasil, 2014), que já indicava a necessidade de incorporar a extensão como dimensão formativa indissociável do ensino e da pesquisa. Nesse contexto, a extensão universitária assume, conforme Gadotti (2017), a natureza de processo educativo, cultural e científico construído de modo dialógico entre universidade e sociedade, orientado pela participação, pela corresponsabilidade e pela transformação social.

¹ angelica.madela@unoesc.edu.br.

² CNE: Conselho Nacional de Educação; CES: Câmara de Educação Superior.



No âmbito institucional, a Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) incorporou essa diretriz nacional em seus projetos pedagógicos, inserindo a curricularização da extensão nos currículos dos cursos de Pedagogia e Educação Física (licenciatura e bacharelado) a partir do ingresso de 2025, com oferta inaugural do componente curricular Práticas Extensionistas e Inserção Comunitária I no semestre de 2025/2. Essa inserção marca um movimento de alinhamento às políticas educacionais contemporâneas e reafirma o compromisso da universidade com uma formação que articula conhecimento acadêmico, responsabilidade social e participação comunitária.

Um dos espaços que possibilita essa aproximação é o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de Xanxerê, unidade integrante da proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Entre seus programas de atuação, destaca-se o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), responsável por organizar atendimentos coletivos que envolvem crianças, adolescentes, adultos e idosos, com foco na prevenção de vulnerabilidades, no fortalecimento da autonomia e na construção de vínculos comunitários significativos. A inserção dos acadêmicos nesse contexto permite a vivência de processos formativos que integram observação, planejamento, intervenção e reflexão crítica, ampliando a compreensão sobre o papel social do profissional da educação e da Educação Física em territórios marcados por múltiplas demandas sociais.

Este artigo apresenta e discute as experiências desenvolvidas ao longo do componente curricular de Práticas extensionistas e inserção comunitária I no CRAS de Xanxerê, destacando aprendizagens, desafios e contribuições para a formação inicial. Ao articular as orientações da Resolução CNE/CES nº 7 (Brasil, 2018), a concepção de extensão proposta por Gadotti e a prática extensionista institucionalizada nos cursos da Unoesc, busca-se evidenciar como a extensão, quando integrada ao currículo, fortalece a formação ética, crítica e socialmente referenciada dos futuros profissionais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia no componente curricular de Práticas extensionistas e inserção comunitária I fundamentou na proposta formativa, concebidas como um processo pedagógico intencional, articulado e contextualizado. Nesse sentido, o componente curricular foi organizado de modo a favorecer a problematização da realidade, o trabalho coletivo, a reflexão crítica e a construção de conhecimentos acadêmicos, profissionais e sociais, alinhados aos objetivos formativos dos cursos e aos princípios da extensão universitária.

As atividades foram desenvolvidas no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) do município de Xanxerê, atendendo aproximadamente 320 crianças e adolescentes entre 6 e 16 anos e 130 idosos. As intervenções ocorreram ao longo do mês de outubro de 2025, distribuídas em oito períodos de 04 horas cada, totalizando 32 horas de vivências comunitárias. Participaram 86 estudantes, sendo 21 da Educação Física – Licenciatura, 28 da Educação Física – Bacharelado e 37 da Pedagogia, organizados em 15 grupos de trabalho.



A organização metodológica do componente curricular foi orientada pela pedagogia das competências, conforme diretrizes do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Unoesc (Unoesc, 2023), fundamentada na concepção de que aprender envolve mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes em situações complexas e reais (Perrenoud, 1999). Nesse sentido, as ações pedagógicas priorizaram metodologias que favorecessem a autonomia, a corresponsabilidade e o protagonismo discente.

A metodologia baseou-se em ações participativas, sob o uso de metodologias ativas, entendidas como abordagens que colocam o estudante no centro do processo formativo, estimulando-o a investigar, decidir, agir e refletir (Moran, 2015; Bacich; Moran, 2018). O processo metodológico do componente curricular foi organizado em quatro etapas interdependentes:

1. Estudo teórico e planejamento prévio, envolvendo aprofundamento sobre extensão universitária, políticas públicas de assistência social, práticas corporais, ludicidade e educação.
2. Vivências em campo, nas quais os estudantes, organizados em grupos, planejaram e desenvolveram atividades corporais, recreativas, socioeducativas e intergeracionais com as crianças, adolescentes e idosos atendidos pelo CRAS/SCFV. As práticas buscaram fortalecer vínculos, ampliar repertórios culturais e promover bem-estar.
3. Registros reflexivos, compostos por diários de campo, relatórios, portfólios e sínteses avaliativas, permitindo aos estudantes analisar criticamente suas ações, dificuldades e aprendizagens. Essa etapa dialoga com a perspectiva de Schön (2000) sobre o profissional reflexivo.
4. Socialização e análise, momento em que os acadêmicos sistematizaram as práticas desenvolvidas, discutindo-as à luz dos referenciais teóricos e identificando impactos educativos tanto na comunidade quanto em sua própria formação. Essa etapa reforça o princípio da extensão como processo dialógico previsto na Resolução CNE/CES nº 7/2018.

As ações realizadas dialogam com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente com o ODS 3 – Saúde e Bem-Estar, pela promoção de práticas corporais e socioeducativas; ODS 4 – Educação de Qualidade, ao fortalecer processos formativos contextualizados; ODS 10 – Redução das Desigualdades, ao atuar com populações em vulnerabilidade social; e ODS 17 – Parcerias e Meios de Implementação, considerando a articulação entre Universidade, a Prefeitura Municipal e a Secretaria de Assistência Social.



3 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

No âmbito do componente curricular Práticas Extensionistas e Inserção Comunitária I, ofertado nos cursos de Pedagogia e Educação Física, foi desenvolvida, com a turma, uma experiência universitária no CRAS de Xanxerê/SC. Nesse cenário, a extensão foi compreendida como prática formativa e socialmente situada: menos como transposição de conteúdos previamente estruturados e mais como construção compartilhada de sentidos, metodologias e intervenções, em diálogo com demandas concretas do território.

O processo extensionista foi organizado em três momentos integrados: 1) aproximação e pactuação com a equipe do CRAS (escuta de demandas, alinhamento de objetivos e definição de acordos éticos); 2) planejamento e execução de ações pedagógicas com grupos atendidos (crianças, adolescentes e pessoas idosas, conforme agendas do serviço); 3) avaliação formativa e sistematização (diários de campo, rodas de devolutiva e reflexão orientada). A análise crítica da vivência é apresentada a seguir, estruturada nos quatro movimentos da Pedagogia das Competências: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e a ser.

3.1 APRENDER A CONHECER: LER O TERRITÓRIO, COMPREENDER A POLÍTICA PÚBLICA E RESSIGNIFICAR A TEORIA

O primeiro conjunto de aprendizagens foi de natureza epistemológica e política: compreender o CRAS não como um “espaço de atividades”, mas como um equipamento da política de assistência social, com racionalidades próprias (fluxos, prioridades, limites e responsabilidades). Para a turma, isso exigiu deslocar o olhar de uma lógica escolarizante para uma leitura ampliada de educação e cuidado social, reconhecendo que a intervenção pedagógica, no contexto socioassistencial, precisa dialogar com direitos, vínculos, pertencimento e condições concretas de vida.

A partir dessa compreensão, tornou-se central a noção de competência como capacidade de agir eficazmente em situações, mobilizando conhecimentos sem reduzi-los à memorização. A teoria, portanto, não foi acionada como “fundamentação posterior”, mas como ferramenta analítica para interpretar o real: vulnerabilidades, trajetórias interrompidas, dinâmicas familiares, expectativas em relação à universidade e, especialmente, as múltiplas linguagens que atravessam o CRAS (técnica, comunitária, afetiva e institucional). Na visita técnica, na qual representantes de cada grupo de trabalho dialogaram com a equipe da Secretaria de Assistência Social (gestão, assistentes sociais, coordenações de projetos, orientadores e monitores de convivência), a turma foi estimulada a formular problemas formativos: O que a situação exige? Quais saberes precisam ser buscados? Quais riscos éticos podem envolvidos? Assim, o conhecer deixou de ser acúmulo e passou a constituir uma investigação situada, sustentando um planejamento mais responsável e intencional.



3.2 APRENDER A FAZER: PLANEJAR, INTERVIR, ADAPTAR E AVALIAR COM INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

O segundo movimento concentrou-se na ação competente: transformar diagnósticos e escutas em intervenções coerentes com o contexto e com os públicos atendidos. As vivências mobilizaram contribuições específicas da Pedagogia (mediação, linguagem, ludicidade, planejamento, acolhimento e avaliação) e da Educação Física (corporeidade, jogos, dinâmicas cooperativas, expressão e cuidado de si e do outro), resultando em propostas integradas, tais como: oficinas lúdico-pedagógicas, jogos cooperativos e de comunicação, circuitos motores com adaptações, rodas de conversa mediadas por narrativas, práticas expressivas e atividades de convivência.

A cada ação, a turma precisou mobilizar competências relacionadas ao trabalho docente: organizar situações de aprendizagem, gerir tempos e materiais, diferenciar estratégias, observar indicadores de participação, lidar com imprevistos e sustentar intencionalidade pedagógica em contextos heterogêneos. Um aprendizado recorrente foi o valor da adaptação em tempo real: o planejamento atuou como referência, e não como roteiro rígido. A variação de idades, a instabilidade emocional de alguns participantes e a demanda por acolhimento imediato exigiram decisões rápidas, justificadas e eticamente orientadas. Nessa dinâmica, a qualidade da intervenção deixou de ser mensurada pela aderência estrita ao plano e passou a ser avaliada pela capacidade de produzir participação significativa, vínculo e segurança, sem perder o propósito formativo.

3.3 APRENDER A CONVIVER: DIÁLOGO, TRABALHO INTERPROFISSIONAL E ÉTICA DA COMUNICAÇÃO

No CRAS, conviver não se limita à coexistência: implica sustentar relações em um espaço atravessado por desigualdades, estigmas e urgências. A turma compreendeu que a inserção comunitária requer escuta qualificada, respeito à equipe do serviço e reconhecimento dos saberes locais. Nessa direção, a ação formativa precisa ocorrer como comunicação e diálogo, evitando posturas de invasão cultural e práticas reduzidas ao assistencialismo.

Esse movimento se expressou em desafios concretos:

- a) a) Construir confiança sem prometer o que não pode ser garantido (limites institucionais, continuidade das ações e recursos disponíveis).
- b) b) Atuar de forma articulada em rede: compreender que o CRAS organiza serviços e encaminhamentos e que a intervenção universitária deve se inserir sem desorganizar fluxos nem competir com a equipe.



- c) c) Lidar com conflitos e diferenças (regras de convivência, disputas por atenção, frustrações, silêncio e resistência), mantendo acolhimento e firmeza.

A convivência também foi formativa no interior do próprio grupo universitário. A experiência evidenciou desigualdades de repertório, inseguranças e tensões entre áreas. O componente curricular, nesse sentido, configurou-se como espaço de síntese: a interdisciplinaridade deixou de ser apenas enunciada e passou a constituir exigência cotidiana para planejar e agir com consistência.

3.4 APRENDER A SER: IDENTIDADE DOCENTE, RESPONSABILIDADE SOCIAL E REFLEXIVIDADE PROFISSIONAL

O quarto movimento constituiu o eixo mais decisivo do ponto de vista formativo: a constituição de uma identidade docente comprometida com o público e consciente do próprio lugar social. A extensão produz um tipo de aprendizagem que não se restringe a dimensões técnicas; convoca valores, ética e posicionamento. A turma foi desafiada a sustentar uma postura profissional sensível e crítica: acolher sem reproduzir desigualdades; propor sem impor; intervir sem expor; reconhecer limites sem paralisar.

Nesse processo, evidenciou-se o caráter plural dos saberes docentes: saberes da formação acadêmica, saberes da experiência, saberes curriculares e saberes do contexto entrelaçam-se e ganham densidade quando confrontados com situações reais (Tardif, 2014). Os estudantes relataram mudanças na compreensão do “ser professor”: redução da centralidade na performance e ampliação da atenção à relação pedagógica, ao cuidado, ao planejamento responsável e à leitura do território. Observou-se, ainda, o fortalecimento da autonomia intelectual, ao reconhecer que a universidade contribui com maior consistência quando aprende com a comunidade e com os serviços, em vez de tentar responder a realidades complexas por meio de soluções imediatistas.

4 DISCUSSÕES

A experiência no CRAS/SCFV, no âmbito do componente Práticas Extensionistas e Inserção Comunitária I, evidencia apontamentos formativos e territoriais que se articulam diretamente aos princípios da extensão universitária: diálogo, inserção social, formação situada e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Foi reforçada a ideia de “extensão como práxis” para sustentar criticamente o argumento, evitando tratar a experiência apenas como aplicação de técnicas (Santos, 2011). A extensão, entendida como práxis, pode ser lida como espaço de coprodução de conhecimentos em que a universidade se compromete com problemas públicos reais e reconhece que o território também produz saberes válidos, e não apenas demanda soluções técnicas. Nessa direção, ao valorizar a ecologia de saberes, a ação extensionista deixa de operar por hierarquias epistemológicas e passa a



articular conhecimentos acadêmicos e saberes locais em diálogo crítico, orientando intervenções mais responsáveis, contextualizadas e socialmente relevantes (Santos, 2011).

Nesse sentido, a extensão pode ser compreendida como prática social situada e disputada, na qual a universidade não leva soluções prontas, mas se reorganiza ao encontrar situações reais e contradições do território - movimento coerente com a noção de diálogo como produção de conhecimento com o outro, e não sobre o outro (Santos, 2011). Os registros e a sistematização descritos apontam que a curricularização, quando organizada como processo pedagógico intencional (estudo, pactuação, intervenção, registro reflexivo e socialização), favorece aprendizagens que dificilmente seriam alcançadas em cenários exclusivamente acadêmicos, sobretudo por colocar o estudante diante de situações reais, públicos diversos e limites institucionais concretos.

Um primeiro apontamento relevante está na reconfiguração do “conhecer” como leitura crítica do território e da política pública, e não como acúmulo abstrato de conteúdos. Ao deslocar o CRAS da condição de “espaço de atividades” para a de contexto do SUAS, a experiência tensiona a tendência de escolarização de práticas socioassistenciais e exige compreensão de fluxos, responsabilidades, acordos éticos e racionalidades institucionais. Qualificada a leitura do território como leitura político-institucional, não apenas contextual. Essa aprendizagem dialoga com a concepção de extensão como processo educativo e cultural construído de modo dialógico entre universidade e sociedade, orientado à corresponsabilidade e transformação social, como defende Gadotti (2017).

Na articulação ampliada - a corresponsabilidade é tratada como critério de qualidade formativa e não somente como valor declarativo. Além disso, ao assumir o território como produtor de saberes e não como “campo de aplicação”, a experiência se aproxima de uma racionalidade pedagógica que, em Freire (1996), exige humildade epistemológica e escuta ativa: conhecer passa a ser problematizar com rigor as condições concretas, e não apenas descrevê-las. Em vez de assumir uma postura de “aplicação” do conhecimento universitário, os grupos foram instigados a formular problemas formativos (o que a situação exige, quais saberes buscar, quais riscos éticos estão implicados), aproximando-se de uma extensão que aprende com o território e reconhece sua complexidade.

O segundo apontamento refere-se ao “fazer” docente/profissional: planejamento interventivo, adaptação e avaliação com intencionalidade pedagógica. As intervenções mostram a potência da interdisciplinaridade entre Pedagogia e a Educação Física - nas suas distintas formações - para compor propostas coerentes com públicos heterogêneos e com a finalidade socioeducativa do SCFV. Entretanto, a formação não está apenas no repertório de atividades, mas no desenvolvimento da capacidade de agir em situação: gerir tempo e materiais, diferenciar estratégias, observar participação, lidar com as diferentes idades do público e com demandas de acolhimento imediato. Isto converge com a noção de competência como mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes em situações complexas (Perrenoud, 1999), deslocando a qualidade da intervenção da fidelidade rígida ao plano para a produção de participação significativa, vínculo e segurança, sem perder o propósito formativo. Assim, a competência deixa de ser entendida como desempenho individual e passa a incluir decisões éticas e comunicativas



- o que é decisivo no CRAS/SCFV, onde a intervenção não pode ser avaliada apenas por entrega de atividades, mas por efeitos de vínculo, não exposição e pertinência socioeducativa.

A experiência também explicita efeitos consistentes das metodologias ativas adotadas. Ao colocar estudantes no centro do processo (investigar, decidir, agir e refletir), o componente favoreceu autonomia, corresponsabilidade e protagonismo, como sustentam Moran (2015) e Bacich e Moran (2018) ao discutirem abordagens centradas na ação-reflexão e na resolução de problemas. No relato, o protagonismo não aparece como retórica motivacional, mas como exigência concreta: pactuar com a equipe do serviço, planejar em grupo, negociar decisões, intervir em contexto instável e produzir registros reflexivos (diários, portfólios e sínteses avaliativas). A própria estrutura em etapas (planejamento, vivência, registro, socialização/análise) reduz o risco de uma extensão episódica e performática, pois incorpora devolutiva e sistematização como parte do método.

No eixo “conviver”, se expressam na aprendizagem da extensão como ética da comunicação e como trabalho em rede. O relato aponta desafios típicos de inserção comunitária: construir confiança; inserir a universidade no contexto do CRAS; lidar com conflitos, resistências, disputas por atenção e frustrações mantendo acolhimento e firmeza. Esses elementos revelam uma tensão central da curricularização da extensão: a universidade entra no território, muitas vezes, com tempo reduzido, enquanto o serviço opera com demandas contínuas e múltiplas vulnerabilidades. Aqui, a formação é dupla: de um lado, a compreensão de que a intervenção deve reconhecer e respeitar saberes locais e técnicos; de outro, o entendimento de que interdisciplinaridade e trabalho interprofissional não são práticas prontas, mas competências construídas na fricção entre diferentes repertórios, inseguranças e desigualdades internas ao próprio grupo universitário.

O eixo “ser” concentra implicações mais profundas: constituição de identidade docente/profissional socialmente comprometida, ancorada em reflexividade e responsabilidade pública (Nóvoa, 1992). A extensão convoca valores e posicionamento: acolher sem reproduzir desigualdades, propor sem impor, intervir sem expor, reconhecer limites sem paralisar. Essa dimensão se conecta ao entendimento de Tardif (2014) de que os saberes docentes são plurais e se densificam no confronto com situações reais, quando saberes da formação, do contexto e da experiência se entrelaçam. Ao mesmo tempo, os registros reflexivos e a análise orientada aproximam a experiência da perspectiva de Schön (2000) sobre o profissional reflexivo: aprender a partir da ação, explicitar decisões, revisar pressupostos e transformar a prática com base em reflexão crítica. Assim, os resultados não se reduzem à experiência vivida, mas se tornam aprendizagem sistematizada, com potencial de retroalimentar o currículo e qualificar intervenções futuras.

Todo processo formativo explicita limites que precisam ser assumidos como parte constituinte da formação acadêmica e profissional. O tempo concentrado de intervenção, a complexidade das demandas e os limites de recursos e continuidade produzem ações pontuais que geram impacto restrito. Esse ponto é decisivo para discutir curricularização da extensão: cumprir carga horária extensionista não equivale a garantir a continuidade das ações extensionistas. Além disso, o risco é reduzir a extensão ao cumprimento de integralização curricular, deslocando o foco da relevância social para a



logística acadêmica - o que fragiliza tanto o serviço quanto a formação, porque produz presença sem responsabilidade territorial sustentada (Gadotti, 2017).

A experiência vivenciada nas Práticas extensionistas e inserção comunitária I fortaleceu competências acadêmicas e profissionais (leitura de território, planejamento, adaptação, comunicação, trabalho em rede, ética e reflexividade) e contribuiu para uma compreensão aplicada do impacto social/educativo da extensão, especialmente por atuar em um espaço estratégico da proteção social básica. Ao mesmo tempo, evidencia-se que a consolidação da curricularização exige organização institucional, continuidade territorial e avaliação formativa compartilhada com o serviço e com os públicos atendidos. Conectada às tendências da extensão universitária - que privilegiam diálogo, relevância social, coautoria com o território e formação baseada em problemas reais - a experiência relatada aponta um caminho promissor para a inserção comunitária na formação inicial em Pedagogia e Educação Física: formar profissionais capazes de agir com rigor, sensibilidade e responsabilidade pública em cenários complexos, sem romantizar o território, mas aprendendo com ele e devolvendo a ele práticas mais qualificadas e sustentáveis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências construídas no componente Práticas Extensionistas e Inserção Comunitária I, vinculada à curricularização da extensão nos cursos de Pedagogia e Educação Física da Unoesc, demonstrada pela integração entre universidade e território qualifica a formação inicial ao deslocar o aprendizado para situações reais, socialmente relevantes e atravessadas por múltiplas demandas. Desenvolvida no CRAS/SCFV de Xanxerê, a proposta evidenciou que a extensão, quando planejada como processo pedagógico, produz conhecimento aplicado, fortalece a compreensão das políticas públicas e amplia o sentido público da atuação profissional.

Ao articular estudo teórico, planejamento, vivências em campo e registros reflexivos, as ações favoreceram a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes, exigindo tomada de decisão, adaptação metodológica e avaliação formativa. Nesse percurso, consolidaram-se competências essenciais à intervenção interdisciplinar, com destaque para comunicação, criatividade, gestão de grupos, empatia, ética e responsabilidade social. A experiência também reforçou aprendizagens distribuídas nos eixos formativos “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser”, contribuindo para uma identidade docente/profissional reflexiva e socialmente comprometida.

Ao sustentar intervenções articuladas à função socioassistencial do serviço e ao fortalecimento da convivência, dos vínculos e do protagonismo dos participantes, amplia-se a consistência formativa e o impacto educativo e social das práticas desenvolvidas. Dessa forma, a curricularização da extensão se consolida como eixo estruturante de uma formação crítica e responsiva ao território, ampliando a sustentabilidade e o impacto educativo e social das práticas desenvolvidas.



REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 7/2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 da Lei no. 13.005/2014. **Diário Oficial da União**. Brasília - DF, 18 de dezembro de 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária**: para quê? São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017.

MORAN, José. **A Educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. (UNOESC). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2023-2027**. Joaçaba: Unoesc, 2023.

Docência & Inovação Universitária & Pedagógica

**Relatos de Experiência de Ensino
e Relato de Experiência em Prática
Inovadora em Pesquisa e/ou Extensão**





Chapecó

Relatos de Experiência de Ensino



A FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA NO UNOESC CHAPECÓ: TECENDO SABERES

Lidiane Ronsoni Maier¹Manuela Gazzoni dos Passos²

Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: A formação docente, especificamente, a formação do pedagogo, perpassa por diversas camadas do currículo. Este relato explicitará, com detalhes a formação teórico-prática de pedagogos que frequentaram a UNOESC Chapecó no período de 2025-1. Tendo como objetivo a reflexão teórica e a criação prática de materiais didáticos e produtos pedagógicos para o Ensino de Ciências e Matemática na Educação Básica, desenvolvemos o projeto da Feira de Ciências e Matemática que teve visitação aberta ao público e a participação de várias turmas dos cursos noturnos da universidade, como turmas de Pedagogia, Educação Especial, Matemática, Psicologia, Ciências Contábeis e Direito, também alunos e professores do Observatório e Laboratório de Letramento e Alfabetização (OLLA) - projeto desenvolvido pelo curso de Pedagogia desta universidade que atende crianças da rede municipal e estadual de ensino em processo de alfabetização que ainda não consolidaram aprendizagem – visitaram a feira. Como resultado apontamos a interação e melhoria ao processo de ensino-aprendizagem, além de tratar-se de um movimento dinâmico de aluno/professor em que acontece aplicação, inovação, aprofundamento e transformação do processo de ensinar e aprender.

Palavras-chave: educação matemática; processo de ensino-aprendizagem; BNCC; conhecimento teórico-prático; ensino de ciências e matemática.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências e Matemática enfrenta desafios significativos no contexto da Educação Básica, especialmente diante das rápidas transformações sociais, tecnológicas e culturais que demandam novas formas de pensar e agir no campo pedagógico. Nesse cenário, as Feiras de Ciências e Matemática surgem como um movimento que articula a teoria e a prática educacional, promovendo espaços de aprendizagem ativos, colaborativos e reflexivos. Criadas em Santa Catarina, na década de 1980, essas feiras têm se consolidado como uma estratégia eficaz para ampliar o protagonismo discente e docente, além de favorecer a construção de conhecimentos contextualizados e significativos.

Este relato aborda uma experiência institucional realizada na Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC – *Campus* Chapecó, que, inspirada pelos movimentos estadual e nacional das

¹ lidi@unochapeco.edu.br.

² manuela.passos@unoesc.edu.br.



Feiras, implementou uma Feira de Ciências e Matemática no curso de Pedagogia, no primeiro semestre de 2025. O projeto visou estimular a criação e apresentação de materiais didáticos e produtos pedagógicos voltados para o ensino de Ciências e Matemática na Educação Básica, envolvendo diferentes cursos da universidade e estudantes participantes do Observatório e Laboratório de Letramento e Alfabetização (OLLA).

A relevância desta iniciativa está em promover uma interlocução entre a formação inicial de professores e a prática pedagógica inovadora, na perspectiva de fortalecer o processo de ensino-aprendizagem e fomentar a reflexão crítica sobre os saberes científicos de ciência e Matemática. Assim, a feira não se configura apenas como um evento expositivo, mas como um espaço dinâmico de construção coletiva do conhecimento, capaz de articular inovação, aprofundamento e transformação das práticas educacionais.

Dessa forma, este estudo busca apresentar os resultados da feira no desenvolvimento das competências docentes e discentes, destacando sua contribuição para a formação crítica e interdisciplinar, bem como para a construção de uma educação científica e matemática comprometida com as demandas sociais existentes na região. Vale destacar que os resultados desta experiência foram publicados pela Revista Catarinense de Educação Matemática, filiada à Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM, em dezembro de 2025, como forma de contribuição das discussões dos campos científicos e matemáticos para a formação docente.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA: ESTUDOS TEÓRICO-PRÁTICOS EM MATEMÁTICA E CIÊNCIAS

O quinto período do curso de Pedagogia da UNOESC tem em seu currículo o componente curricular Estudos Teórico-práticos em Matemática e Ciências, componente ministrado no primeiro semestre de 2025 pelas autoras deste artigo. O componente previa 120 (cento e vinte) horas aula, distribuído em encontros semanais de 4 horas aula.

Durante planejamento do componente e construção do plano de ensino, as autoras previram, no decorrer do semestre, conteúdo teórico relacionado às práticas do ensino de Ciências e Matemática e, a partir deste conteúdo, alguns trabalhos avaliativos como, construção de um plano de aula que contemplasse um conteúdo da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) para os anos iniciais do Ensino Fundamental. E posterior a orientação do plano de ensino, a construção e apresentação de um produto didático para ensino de tal conteúdo.

A ementa da disciplina previa três unidades de ensino: Saberes da Ciência e da Matemática, Transposição didática e Interdisciplinaridade. Para a unidade Saberes da ciência e da matemática, o diagnóstico foi realizado por meio do uso de palavras-chaves. Para tal, foi utilizado uma caixa com várias palavras e os estudantes foram convidados a escolher uma palavra que refletisse seu conhecimento sobre



o tema. Na sequência, os entendimentos foram nivelados por meio de uma aula expositiva dialogada com a apresentação da contextualização histórica, bem como os fundamentos teóricos de tal temática.

As competências deste componente se basearam em: Conhecer e compreender a Matemática considerando as unidades temáticas: álgebra, geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatística a partir do disposto pela BNCC (2018) e CBTCE (2019); Conhecer e compreender as Ciências considerando as unidades temáticas: matéria e energia, vida e evolução, terra e universo a partir do disposto pela BNCC e CBTE e Planejar e desenvolver práticas de ensino e aprendizagem para os anos iniciais do ensino fundamental, considerando diferentes metodologias em uma perspectiva interdisciplinar.

Para o domínio teórico foi realizada a leitura de textos de literatura básica do tema, selecionado pelas autoras. Para os saberes da matemática, o contato com a bibliografia se deu por meio da leitura dos textos de Passos e Nacarato (2018): Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais; Oliveira, Oliveira e Santos (2021): Metodologias ativas e o ensino da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Teixeira, Sousa e Oliveira (2020): As tendências pedagógicas que permeia o ensino da Matemática: reflexões e enlaces teóricos; e, Cazorla (2012): Metodologia do ensino da Matemática. Para os saberes da Ciência o contato com a bibliografia se dará por meio da leitura dos textos de Trivelato (2011): Ensino de Ciências e Xavier e Cunha Flôr (2015): saberes populares e educação científica: um olhar a partir da literatura na área de ensino de ciências.

Após a leitura indicada, a problematização se deu a partir de conceitos chaves extraídas do texto base e a aplicação se deu com uma prova individual (atividade avaliativa) para o conteúdo de Ciências e outra para o conteúdo de Matemática.

Para a unidade de ensino Transposição didática, o diagnóstico foi realizado por meio de questões no socrative (aplicativo de testes e perguntas para avaliar a compreensão dos alunos). Para o nivelamento foi utilizada aula expositiva e dialogada sobre plano de ensino, planejamento e avaliação no ensino de Ciências e Matemática. Para o domínio teórico foi realizada a leitura do seguinte texto para os saberes matemáticos: Costa (2020): Planejamento e avaliação: uma vereda necessária no processo de ensino aprendizagem. Já para os saberes de Ciências foi utilizado o texto: Bassoli, (2014): Atividades práticas e o ensino-aprendizagem de ciência(s): mitos, tendências e distorções. Para a aplicação do conhecimento, os estudantes deviam elaborar um plano de aula para Ciências e outro para Matemática (atividade avaliativa). Ao final deviam socializar os planos de aula com os colegas. Os planos precisavam ser elaborados a partir de conteúdos para os anos iniciais, constantes na BNCC.

Para a unidade de ensino Interdisciplinaridade utilizamos para diagnosticar o conhecimento prévio, a realização de uma dinâmica de caixa de respostas, em que cada aluno recebeu uma resposta e deveria descrever uma possível pergunta para ela. Para o nivelamento foi realizada aula expositiva dialogada, explicando sobre as etapas de um projeto interdisciplinar. O domínio teórico se deu com a leitura do texto de Castro (2024): A interdisciplinaridade e o ensino de Matemática: uma revisão sistemática da literatura para os saberes Matemáticos, e, para os saberes da Ciência o texto foi: Lago,



Araújo e Silva (2015): Interdisciplinaridade e Ensino de Ciências: perspectivas e aspirações atuais do ensino. Para problematização e aplicação do conhecimento os alunos construíram uma feira de Ciências e Matemática contemplando a interdisciplinaridade das áreas. (Atividade avaliativa) aliando com a competência: Planejar e desenvolver práticas de ensino e aprendizagem para os anos iniciais do ensino fundamental, considerando diferentes metodologias em uma perspectiva interdisciplinar.

Na seção a seguir, demonstraremos os materiais produzidos na disciplina e apresentados na Feira de Ciências e Matemática da UNOESC.

3 RESULTADOS: FEIRA DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

As Feiras de Matemática, foram criadas com o intuito de “proporcionar maior integração entre a Matemática e as demais disciplinas; valorizar o ensino Científico em sala de aula (dentro ou fora dela); ter o professor como mediador do processo e o aluno como o sujeito das etapas da pesquisa” (Floriani; Zermiani, 1985, p. 10). Santos; Oliveira; Civiero (2020, p. 45) complementa que, podemos ampliar e alcançar novos objetivos em uma Feira, quando compartilhamos

o que acontece na sala de aula com a presença de estudantes e professores de todos os níveis e redes de ensino; quando desenvolvemos práticas que levem estudantes e professores a serem questionadores, críticos e reflexivos, diante do processo civilizatório contemporâneo; quando desmistificamos o empoderamento da matemática, motivando o ensino e a aprendizagem reflexiva.

No movimento de criação das Feiras estavam presentes preocupações com a integração entre a Universidade e a Educação Básica, pensando em um evento “didático-científico com propósito de transformar as atividades escolares em laboratórios vivos de aprendizagem científica, em que estudantes e professores tivessem participação efetiva e a comunidade coparticipasse, com vistas a não elitizar a matemática” (Zermiani, 1996, p. 5).

As atividades de sala de aula, são entendidas por Santos; Oliveira; Civiero (2020, p. 45) como “aquisição de capacidades que permitem aperfeiçoar, de forma dinâmica, o modo de ensinar e aprender a Matemática”. Uma forma da qual se oportuniza a aprendizagem estratégica na interação do professor com o aluno, entre o aprender e o ensino, entre o abstrato e o concreto. Corroborando com esta ideia, Floriani e Zermiani, (1985, p.1) defende que “a Feira de Matemática deve permitir a exibição, ao público externo, das atividades matemáticas empreendidas normalmente dentro ou fora da sala de aula, pelo público interno da escola”.

Para os educadores matemáticos, especialmente para os pedagogos que são os primeiros educadores matemáticos de nossa formação inicial, que se preocupam com o ensino e a aprendizagem



de Matemática, trata-se de um movimento dinâmico de aluno/professor em que acontece aplicação, inovação, aprofundamento e transformação.

Pensando nisso, foi proposto, a partir a oferta de um componente curricular em uma turma da quinta fase de Pedagogia, um projeto de práticas profissionais de professores que ensinam Ciências e Matemática, a luz de conteúdos da BNCC, relativos aos primeiros anos do Ensino Fundamental, território profissional dos pedagogos. Um projeto com a aplicação de metodologias ativas, do qual seria apresentado como resultado, um produto pedagógico ou material didático relativo aos saberes matemáticos e saberes da Ciência produzidos no componente curricular.

À luz do movimento já consolidado nas Feiras de Matemática, o projeto da Feira de Ciências e Matemática da UNOESC foi realizado no dia 1 de julho de 2025, nas dependências da instituição. Promovida pelo quinto período do curso de Pedagogia, teve como objetivo promover a criação e apresentação de materiais didáticos e produtos pedagógicos para o Ensino de Ciências e Matemática. A visitação estava aberta ao público e teve participação de várias turmas dos cursos noturnos da UNOESC, como demais turmas de Pedagogia, Educação Especial, Matemática, Psicologia, Ciências Contábeis e Direito.

Também os alunos e professores do Observatório e Laboratório de Letramento e Alfabetização (OLLA) - projeto desenvolvido pelo curso de Pedagogia da UNOESC que atende crianças da rede municipal de ensino em processo de alfabetização que ainda não consolidaram essa aprendizagem – visitaram a feira.

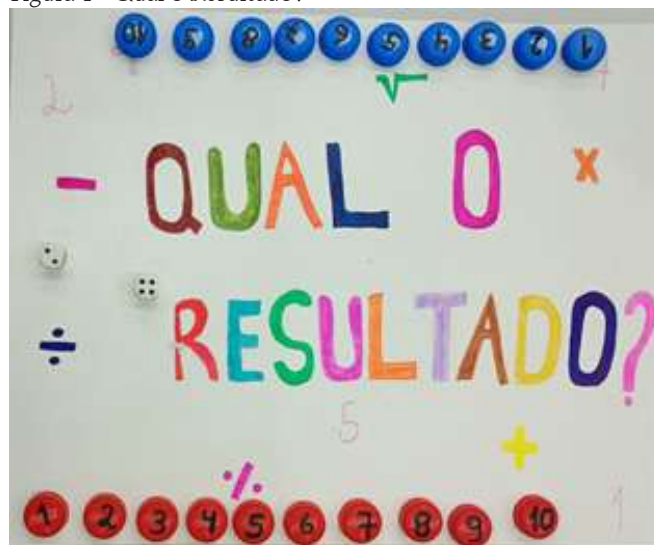
Referente aos materiais didáticos e produtos pedagógicos desenvolvidos pelos alunos para o ensino da matemática, e cumpre lembrar que conceituamos Materiais Didáticos nesse artigo como “qualquer instrumento útil ao processo de ensino-aprendizagem” como define Lorenzato (2006, p. 18). Seu objetivo é facilitar esse processo, uma vez que o aluno consegue visualizar a construção do conceito através do material produzido, “tornando o processo de ensino mais eficaz – seja no desenvolvimento de habilidades – como na observação, análise, levantamento de hipóteses, reflexão, tomada de decisão, argumentação e/ou organização” (Lorenzato, 2006, p. 19).

Ainda sobre material didático, Passos (2006, p. 77) ressalta que “na maioria das ocasiões, apresentam uma finalidade ativa, de modo que, esses são usados como base experimental na organização do processo de ensino e aprendizagem”, porém em contraponto, a autora faz uma reflexão importante ao citar que “o principal objetivo dos materiais didáticos é de servir como mediador para facilitar a relação do professor, do aluno e do conhecimento” (Passos, 2006, p. 78).

Tendo como referência as leituras e discussões produzidas em sala de aula, a partir do referencial teórico disponibilizado, os alunos da quinta fase de Pedagogia da UNOESC produziram materiais e produtos. Na sequência veremos alguns deles.



Figura 1 - Qual o Resultado?



Fonte: as autoras, 2025.

O produto pedagógico Qual é o Resultado? é de fácil construção, necessitando somente de tampas de garrafas pets de duas cores diferentes, uma cartolina e dois dados. É um material versátil na medida em que pode-se flexionar as regras para sua utilização, trabalhar as quatro operações, a quantidade de peças que podem ser retiradas e se somente o resultado das operações (produzidas pelos números que caem no dado) podem ser retirados, ou tampas que produzem aquele resultado. Os visitantes adoram o produto e foi um dos mais procurados para experiências no dia da feira. Os praticantes criavam estratégias de manipulação das operações para que o maior número possível de tampas fossem retiradas. A ideia principal era a de que eliminasse primeiro todas as tampas, ganhasse a competição.

O produto se mostrou atrativo, relevante e despertou o interesse, não somente dos alunos do OLLA, mas também dos futuros educadores matemáticos que frequentaram a feira. Foi o produto pedagógico matemático mais requisitado da Feira. As mudanças de regras e adaptações do produto faziam com que as crianças e os futuros professores criassem estratégias didáticas e raciocínio matemática a fim de eliminar o máximo de tampas possíveis em uma jogada.

Observamos várias pedagogas tímidas, de início, com receio de errar os conceitos matemáticos historicamente aprendidos, porém, durante a Feira percebemos que elas foram se desafiando, se inserindo e vibrando a cada jogada bem elaborada, a cada tampa a mais eliminada. Ficamos satisfeitas a cada reflexão sobre “De que forma posso eliminar mais tampas?” ao percebermos a criação de estratégias utilizando propriedades das quatro operações.

Professores envolvidos neste movimento de ensino e aprendizagem, prática e reflexão, se sentem confortáveis na descoberta de uma matemática diferenciada, “melhorando a sua prática pedagógica, busca uma perspectiva crítica, integrada e contextualizada em seu trabalho” (Santos; Oliveira; Civiero, 2020, p. 44). Os autores ainda definem este processo de ensino aprendizagem como uma “abordagem de insubordinação criativa sobre o compartilhamento de conhecimento e metodologia desenvolvida em



sala de aula, relacionadas ao ensino e à aprendizagem da Matemática” (Santos; Oliveira; Civiero, 2020, p. 44).

Neste movimento, percebemos que os modos como o processo de ensino-aprendizagem da Ciência e da Matemática têm produzido novas variáveis contemporâneas exige mudanças nos papéis do professor e do aluno no âmbito da sala de aula, fazendo com que se produzam novas competências e habilidades no exercício de nossas funções docentes. Pra tal, é necessário muito senso crítico, diálogo com a realidade, disciplina, comprometimento e compromisso dos atores envolvidos nesse processo.

A prática pedagógica deixa de ser baseada na figura do professor transmissor de informações e o aluno receptor, e passa para um novo paradigma baseado no professor orientador/mediador e pelo aluno pesquisador de seu próprio conhecimento. Trata-se de um paradigma pedagógico que constitui um grande desafio, exigindo o envolvimento entre professor e aluno na construção do conhecimento científico, reflexivo e crítico para uma formação integral do sujeito (Santos; Oliveira; Civiero, 2020, p. 51).

Figura 2 – Materiais Didáticos



Fonte: as autoras, 2025.

Nesse movimento, precisamos ter ciência de que o aluno não é o impulsionador da criação de estratégias e ações que possibilite esta nova forma de construção do conhecimento, este papel cabe ao docente. E assim, em um movimento cíclico, criamos novas formas de se fazer Matemática e Ciência. Além do Qual o Resultado? foram produzidos mais quatro produtos pedagógicos e dois materiais didáticos para os conteúdos matemáticos.



Figura 3 – Produtos Pedagógicos



Pizza com velcro para ensino de Frações



Omelete da Multiplicação



UNO da taboada



Balança das pesos e medidas

Fonte: as autoras, 2025.

Sobre os produtos e materiais produzidos para os conteúdos de Ciências, os estudantes foram desafiados a elaborar materiais pedagógicos que contemplassem temas relevantes do currículo de Ciências, com linguagem acessível e recursos lúdicos. Entre os produtos desenvolvidos, destacam-se maquete do ciclo da água, dinâmica de separação dos resíduos, experimentos físicos e químicos, como o do tornado na água, escrita que desaparece e fricção de papel e atrito, e da pirâmide alimentar.

A maquete do ciclo da água, permitiu trabalhar conceitos ambientais e processos naturais de forma visual e sequencial, facilitando a compreensão das transformações da água na natureza. A dinâmica de separação de resíduos trouxe um conteúdo prático e de cunho socioambiental, contribuindo para o desenvolvimento da consciência desde a infância de forma visual. Já os experimentos de tornado na água, escrita que desaparece e fricção de papel com atrito demonstram fenômenos físicos e químicos por meio da observação direta e do estímulo à curiosidade.



Figura 2 – Experiências em ciências



Fonte: as autoras, 2025.

Outro destaque foi a construção da pirâmide alimentar, que abordou o tema da alimentação saudável de maneira visual e interativa com produções em feltro. Esse recurso permitiu aos visitantes compreender a importância da variedade e do equilíbrio na dieta cotidiana, relacionando diretamente os grupos alimentares com hábitos de vida saudáveis.

Vale ressaltar que todo material produzido e apresentado, ao final da feira, foi doado ao OLLA como forma de interação e melhoria ao processo de ensino–aprendizagem. Assim para endossarmos a próxima seção, deixaremos aqui, algumas questões pertinentes, apontadas por Santos; Oliveira; Civiero (2020, p. 46), por nos parecer condizentes com a realidade da qual nos deparemos educacionalmente, e, na medida de nosso entendimento, tentaremos aproximar o diálogo com estes autores, na próxima seção.

Diante da sociedade contemporânea, com suas mudanças aceleradas, essas Feiras podem se configurar como um espaço educacional para a formação crítica de estudantes e professores? O que elas despertam em seus participantes? Como os professores e estudantes que socializam trabalhos nas Feiras se comportam em relação à matemática [e a ciência] como Ciência, relacionada com as questões sociais? Que tipo de insubordinação criativa é detectada nas Feiras de [Ciências] e Matemática, em relação às práticas de ensino e aprendizagem?



Destacamos que, as Feiras de Ciências e Matemática configuram-se como espaços educacionais privilegiados para a formação crítica de estudantes e professores, permitindo o desenvolvimento de um olhar reflexivo e autônomo frente aos conhecimentos científicos e matemáticos. Ao promoverem a socialização dos trabalhos e a troca de saberes, esses eventos despertam nos participantes o interesse pela investigação, a criatividade e a capacidade de relacionar a ciência com as demandas e problemáticas sociais. Além disso, observa-se nas feiras uma forma de insubordinação criativa, na qual professores e estudantes desafiam as práticas tradicionais de ensino-aprendizagem, adotando posturas inovadoras que valorizam o protagonismo e a interdisciplinaridade.

Dessa forma, o projeto que desenvolvemos da Feira de Ciência e Matemática cumpriu seu papel de espaço dinâmico e fundamental para a construção de uma educação emancipada, capaz de formar cidadãos críticos, engajados e aptos a intervir no mundo de forma consciente e responsável.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Verificou-se com tema abordado nesse artigo, que a Feira de Ciência e Matemática configura-se como espaço potente de formação crítica, tanto para estudantes quanto para professores. Ao extrapolar os limites da sala de aula tradicional, essas iniciativas promovem o diálogo entre saberes teóricos e práticos, incentivando o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

As experiências da feira realizada demonstraram que a participação ativa dos estudantes na criação e socialização de materiais didáticos e produtos pedagógicos contribui significativamente para a construção de uma relação mais autônoma, reflexiva e crítica com o conhecimento científico, aspecto necessário para a formação de professores (Pedagogos) que participaram deste processo. Os participantes relatam encantamento, engajamento e senso de pertencimento ao perceberem-se produtores de conhecimento, e não apenas receptores passivos. Conforme os participantes prestigiavam a feira, os estudantes demonstravam empolgação na apresentação do seu material produzido.

Professores e estudantes que se envolveram com os trabalhos apresentados na feira passaram a ressignificar sua compreensão sobre a Matemática e a Ciência, reconhecendo-as como construções humanas historicamente situadas e profundamente relacionadas às questões sociais. Contribuindo, desta forma, para romper com visões conteudistas e tecnicistas, abrindo espaço para uma prática pedagógica mais contextualizada, interdisciplinar e transformadora.

Esse exercício auxilia os participantes a desafiar modelos tradicionais de ensino e aprendizagem, propondo alternativas metodológicas que valorizam a experimentação, o diálogo e a construção coletiva do saber. Trata-se de um movimento que tensiona as estruturas convencionais da escola, mas o faz de maneira propositiva, contribuindo para a reinvenção das práticas pedagógicas e para a consolidação de uma educação científica crítica e socialmente comprometida.



Assim, a Feira de Ciências e Matemática da UNOESC não apenas fortaleceu a aprendizagem, mas também se firmou como espaço de formação docente e discente engajado com uma educação emancipadora, capaz de dialogar com os desafios do presente e de colaborar na construção e na produção do Conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BASSOLI, F. Atividades práticas e o ensino-aprendizagem de ciência(s): mitos, tendências e distorções. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 20, n. 3, p. 579-593, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Mt8mZzjQcXTtK6bxR9Sw4Zg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- CASTRO, Emanuela Moura de Melo. A interdisciplinaridade e o ensino de Matemática: uma revisão sistemática da literatura para os saberes Matemáticos. *Revista Docentes*, Fortaleza, v. 9, n. 25, p. 20-28, 2024. Disponível em: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/1077>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- CAZORLA, Irene Mauricio. Metodologia do ensino da Matemática. Ilhéus, BA: Editus, 2012. 175 p.
- COSTA, Jackelline Freire da. Planejamento e avaliação: uma vereda necessária no processo de ensino aprendizagem. In: Anais do VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU. Maceió, 2020. Disponível em: https://ns1.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA2_ID5072_01092020044208.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025.
- FLORIANI, Valdir José; ZERMIANI, Vilmar José. Feira de Matemática. *Revista de Divulgação Cultural*, Blumenau, p. 1-16, dez. 1985.
- LAGO, Washington Luiz Alves do; ARAÚJO, Joniel Mendes; SILVA, Luciana Barboza. Interdisciplinaridade e Ensino de Ciências: perspectivas e aspirações atuais do ensino. *Saberes*, Natal, v. 1, n. 11, p. 52-63, 2015.
- LORENZATO, Sérgio. Laboratório de ensino de Matemática e materiais manipuláveis. In: LORENZATO, Sérgio. Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores. Campinas: Autores Associados, p. 18-43, 2006.
- OLIVEIRA, Camila Rezende; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Anderson Oramisio. Metodologias ativas e o ensino da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Valore*, v. 6, p. 40-54, 2021. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/1036>. Acesso em: 21 jul. 2025.
- PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática. In: LORENZATO, Sérgio. O Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores. Campinas: Autores Associados, p. 77-91, 2006.



PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; NACARATO, Adair Mendes. Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 119-135, 2018. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/152683>. Acesso em: 21 jul. 2025.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/VERSAO-WEB-CURRICULO-BASE-DA-EDUCACAO.pdf>.

SANTOS, Alayde Ferreira dos; OLIVEIRA, Fátima Peres Zago; CIVIERO, Paula Andrea Grawieski. As Feiras de Matemática: espaço democrático de insubordinação, discussão coletiva e formação de professores. *RIPEM – Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, v. 10, n. 1, p. 44-59, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/344417605>. Acesso em: 29 jul. 2025.

TEIXEIRA, Cristiana Barra; SOUSA, Maria Cezar de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. As tendências pedagógicas que permeia o ensino da Matemática: reflexões e enlaces teóricos. *Cadernos da FUCAMP*, v. 19, n. 38, p. 159-177, 2020.

TRIVELATO, Sílvia Frateschi. *Ensino de Ciências*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

ZERMIANI, Vilmar José. Histórico das Feiras Catarinenses de Matemática. *Revista Catarinense de Educação Matemática – SBEM SC*, Blumenau, ano 1, n. 1, p. 3-9, 1996.



A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA TRANSVERSAL DE APRENDIZAGEM EM COMPONENTES DE ECONOMIA E FINANÇAS NA UNOESC

Edivan Junior Pommerening¹

Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: Este relato apresenta uma prática pedagógica inovadora aplicada transversalmente em componentes de finanças, desenvolvidos nos cursos de Ciências Contábeis e Administração da Unoesc Campus de Chapecó/SC. A experiência consiste na utilização de músicas, previamente conhecidas e apreciadas pelos estudantes, como recurso didático para introduzir, contextualizar e reforçar conteúdos, aproximando-os da realidade sociocultural dos acadêmicos. A proposta baseia-se nos princípios da aprendizagem significativa, das metodologias ativas e da teoria das competências, articulando elementos cognitivos, comportamentais e emocionais. A prática inclui análise de letras, identificação de conceitos-chave, debates estruturados, exercícios reflexivos e conexões diretas com ementas das disciplinas pertencentes aos cursos de Graduação em Ciências Contábeis e Administração. A metodologia demonstrou elevado engajamento, aumento da participação ativa, maior retenção de conteúdo e desenvolvimento de habilidades de análise crítica, tomada de decisão e interpretação contextualizada. Além da aproximação do docente com os alunos, uma vez que as músicas são tocadas e cantadas por ele (violão e voz), de forma presencial durante as aulas, e os alunos são estimulados a cantar junto. O uso complementar de redes sociais, como LinkedIn e especialmente o Instagram do Professor, ampliou o alcance da aprendizagem, funcionando como extensão das aulas e conexão com o cotidiano dos estudantes. O relato evidencia que a música, enquanto ferramenta cultural, constitui um instrumento potente para o ensino superior contemporâneo, sobretudo quando articulada às competências institucionais e aos movimentos mobilizadores da Unoesc. Além da execução musical ao vivo em sala de aula, a prática inclui a utilização pontual de títulos, frases, versos ou estrofes de letras como recurso discursivo do docente, acionadas estrategicamente para fazer alusão a conceitos financeiros, comportamentais ou econômicos ao longo das explicações, reforçando a memorização e a associação conceitual.

Palavras-chave: música; aprendizagem; metodologias; competências; pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A utilização da música como ferramenta didático-pedagógica não emerge de forma casual, mas está diretamente vinculada à trajetória pessoal e formativa do docente. O primeiro contato do professor com a música ocorreu ainda na infância, em meados da década de 1980, quando familiares próximos integravam uma banda de baile no município de Paial, Santa Catarina. Anos mais tarde, já na adolescência, surgiram os primeiros aprendizados musicais, com o domínio inicial de acordes básicos, possibilitados por interações comunitárias e pelo convívio social.

¹ edivan.pommerening@gmail.com.



Em 1997, durante a formação no Seminário Diocesano de Chapecó²², a música passou a ocupar um espaço ainda mais significativo, uma vez que o ambiente institucional e religioso estimulava o canto e o aprendizado de instrumentos musicais como parte da vivência coletiva. Mesmo diante de limitações materiais — como a ausência de um instrumento próprio — o contato frequente com o violão, muitas vezes emprestado por colegas, consolidou a música como linguagem expressiva e formativa.

Após esse período, houve experiências em bandas de baile e grupos musicais locais, animando eventos comunitários, inicialmente com sonorização e, posteriormente, com apresentações ao vivo, cantadas e instrumentais. Paralelamente à prática musical, desenvolveu-se o interesse pela composição.

No início dos anos 2000, foram criadas as primeiras canções autorais, processo que se manteve de forma contínua ao longo dos anos, por meio da escrita de letras e melodias registradas de maneira informal. Em 2023, esse percurso ganhou maior sistematização, com a gravação das primeiras guias musicais destinadas à apreciação de artistas, resultando atualmente em um repertório composto por dezenas de músicas autorais, individuais ou em parceria.

A trajetória docente teve início em 2013, a partir de um convite inesperado para ministrar aulas no ensino superior, desafio aceito mesmo sem experiência prévia em sala de aula. Desde então, o exercício da docência permitiu a interlocução com milhares de estudantes de graduação, pós-graduação e extensão em áreas como mercado financeiro, mercado de capitais, investimentos, economia, matemática financeira, governança corporativa, gestão de riscos, compliance, liderança e planejamento estratégico.

Fotografia 1 – Palestra Graduação Unoesc Campus
Chapecó/SC



Fonte: Assessoria do próprio autor.

²² Coincidentemente, desde 2007 as instalações do antigo Seminário Diocesano de Chapecó são ocupadas pelo Campus da Unoesc Chapecó.



Nesse percurso, a música — já consolidada como linguagem pessoal e cultural — passou a acompanhar o professor também no ambiente acadêmico, inicialmente de forma espontânea e, posteriormente, de maneira intencional e estruturada. A convergência entre música, docência e conteúdos técnicos possibilitou a construção de uma prática pedagógica inovadora, na qual o violão, como instrumento musical, e as canções atuam como mediadores da aprendizagem.

Assim, a música deixa de ser apenas expressão artística e passa a assumir função didática, articulando emoção, memória, cultura e conhecimento técnico, em consonância com os princípios da aprendizagem significativa e das metodologias ativas que fundamentam esta narração. Este relato de experiência apresenta uma metodologia inovadora em ensino, fundamentada no uso da música como ferramenta didático-pedagógica.

A crescente complexidade dos ambientes comerciais e administrativos das organizações exige formas de ensinar que transcendam a exposição tradicional e promovam aprendizagem significativa, crítica e conectada à realidade dos estudantes. No contexto da Unesco, que adota uma proposta pedagógica baseada em competências e movimentos mobilizadores que integram saber, saber-fazer e saber-ser, emergiu a necessidade de desenvolver estratégias capazes de tornar conteúdos densos, mais acessíveis, atraentes e memoráveis.

A prática aqui relatada consiste na utilização de músicas contemporâneas como recurso pedagógico central. A proposta surgiu da percepção de que os estudantes possuem grande conexão emocional e cultural com a música, que acompanha suas rotinas, escolhas identitárias, interações sociais e processos cognitivos.

Afinal, a música é universal. É raro encontrar uma pessoa que não goste de música. “A aprendizagem torna-se significativa quando novos conhecimentos se conectam a estruturas cognitivas já existentes.” (Ausubel, 1968, p. 44). Além disso, a abordagem dialoga com as inteligências múltiplas de Gardner (1993), especialmente a inteligência musical, e com a perspectiva freireana de educação dialógica, que valoriza a cultura dos estudantes como ponto de partida para a construção coletiva do conhecimento (Freire, 1996).

No âmbito das metodologias ativas, a prática mobiliza estratégias como análise crítica, estudos de caso musicais, aprendizagem colaborativa e problematização baseada em repertórios culturais. O objetivo central da experiência foi tornar as aulas mais leves, conectadas e emocionalmente engajadoras, ao mesmo tempo em que se aprofundam conteúdos técnicos. Buscou-se estimular a participação ativa, favorecer a memorização, desenvolver competências profissionais, promover interdisciplinaridade e ampliar o alcance do ensino por meio de redes sociais, intensamente exploradas nos últimos anos.

A fundamentação teórica articula aprendizagem significativa, cultura digital, metodologias ativas e teoria das competências. Essas bases sustentam uma solução criativa para o contexto da instituição de ensino, capaz de integrar dimensões cognitivas e afetivas, favorecendo a retenção e aplicação prática dos conteúdos.



2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Aplicou-se a prática inovadora nas disciplinas de Mercado Financeiro e de Capitais e Matemática Financeira, pertencentes aos cursos de Ciências Contábeis e Administração da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Campus de Chapecó/SC. Trata-se de uma iniciativa não pontual, e sim metodologia transversal, consistente e replicável em diversos contextos.

Por meio de inovação pedagógica sólida e uso de músicas populares, permitiu-se ilustrar conceitos teóricos complexos de finanças, gerar conexão emocional e cultural com os estudantes, aumentar memorização e participação, contextualizar fenômenos econômicos, comportamentais e organizacionais a partir da cultura musical brasileira. Aliando então inovação, aprendizagem significativa, metodologias ativas e engajamento.

Ressalta-se que a metodologia é estruturada em etapas que integram audição musical. Para além das aulas presenciais, o professor mantém perfis profissionais no Instagram, no Tik Tok e no LinkedIn, onde publica conteúdos complementares às aulas como, trechos de música, reflexões, resumos e provocações, o que amplia o alcance da prática e reforça o aprendizado fora do horário de aula. Esses canais geraram continuidade da aprendizagem, favoreceram o engajamento e permitiram que os alunos visitassem os conteúdos em seu tempo livre, fortalecendo a memorização e a relação com os assuntos que foram trabalhados na semana em vigor ou serão trabalhados nas semanas seguintes.

A articulação entre aulas e redes sociais aproxima a metodologia de práticas extensionistas e ultrapassa o tempo e espaço tradicional da sala de aula, promovendo um ambiente de aprendizagem flexível e conectado à cultura dos alunos. As turmas variam de 25 a 35 estudantes, majoritariamente jovens adultos, pertencentes à Geração Z, com idade média de 22 anos, caracterizados por forte conexão com a cultura digital, uso intensivo de redes sociais e consumo frequente de música. Desta maneira, também é possível aliar as redes sociais, tão intrínseca na vida dos alunos, ao processo de ensino-aprendizagem.

O gosto musical diversificado e a relação afetiva com a música mostraram-se fatores decisivos para a receptividade da metodologia, considerando que a música é um elemento cultural universal, raramente rejeitado pelos estudantes, com forte vinculação à cultura digital e consumo musical frequente, características que influenciam a recepção da iniciativa. O letramento financeiro e organizacional costuma ser baixo no início da graduação, o que reforça a necessidade de metodologias que facilitem a aproximação entre conceitos técnicos e a vivência cotidiana.

A prática consiste no uso de músicas populares contemporâneas. A seleção ocorre de duas formas: i. pelo docente, com base em temas presentes no cronograma das aulas, e/ou; ii. pelos próprios alunos, que sugerem músicas em alta no momento ou que encaixam no tema. A atividade segue etapas alinhadas ao conteúdo programático das disciplinas, sendo a audição de trechos em sala, análise da letra, identificação de expressões, metáforas, conflitos, dilemas ou comportamentos, conexão explícita



com a teoria, normas e conceitos, discussão em grupos, com perguntas orientadoras, síntese coletiva, relacionando música, conceito e prática profissional. Essa estrutura permite mobilizar competências, conectar saberes e favorecer protagonismo discente.

As músicas utilizadas pertencem majoritariamente ao repertório contemporâneo já consumido pelos estudantes. Predominam gêneros como sertanejo raiz e moderno, música popular brasileira (rock nacional), música do sul do Brasil (gaúchas e de bandas de bailes), bem como o forró nordestino, selecionadas tanto pelo docente quanto pelos próprios alunos, o que fortalece o protagonismo discente e a identificação cultural com a prática.

A partir da prática, é possível observar a integração da música com os conteúdos por meio de diferentes estratégias pedagógicas, tais como: análise crítica das letras, metáforas econômicas e financeiras, conexão direta com conceitos previstos na ementa das disciplinas, atividades de interpretação textual, exercícios práticos, discussões em grupo orientadas por perguntas-problema, elaboração de sínteses coletivas e, eventualmente, criação de paródias com foco conceitual, desenvolvendo competências cognitivas, técnicas e socioemocionais sendo desenvolvidas, tais como: análise crítica e interpretação de contextos, tomada de decisão ética, compreensão de riscos e impactos, leitura de cenários econômicos, raciocínio lógico e financeiro, comunicação e argumentação, colaboração e liderança; e pensamento sistêmico.

Fotografia 2 – Aula Graduação Unoesc Campus Chapecó/SC



Fonte: Assessoria do próprio autor

A experiência se articula diretamente com os seguintes movimentos: músicas conhecidas criam vínculos cognitivos imediatos, conceitos são introduzidos e aprofundados após a audição, os alunos analisam, interpretam e aplicam o conteúdo, e dilemas éticos e reflexões identitárias surgem das letras.



A prática é aplicada semanalmente ou em momentos estratégicos do semestre, dependendo da disciplina. As aulas tornam-se dinâmicas, interativas e envolventes, especialmente porque os estudantes reconhecem nas letras dilemas reais de consumo, finanças, investimentos, liderança e tomada de decisão.

A prática se concretiza por meio da associação direta entre temas técnicos e músicas específicas. Exemplos:

- “Perigosa e Linda” (Banda Corpo e Alma), utilizada para discutir os efeitos positivos e negativos da inflação;
- “Investe em Mim” (Luan Estilizado), para abordar a importância da diversificação de investimentos;
- “Porta-Retrato” (Edson & Hudson), relacionada à frustração do investidor diante da decretação de falência de empresas, como o caso da Oi;
- “Derreter Essa Aliança” (Zé Neto & Cristiano), para explicar a valorização do ouro em cenários de instabilidade econômica;
- “Meu Violão e o Nosso Cachorro” (Simone & Simaria), utilizada para contextualizar o crescimento do mercado pet no Brasil;
- “Mentirosa” (Hugo & Guilherme), para diferenciar taxa nominal e taxa real de juros;
- “Na Hora da Raiva” (Henrique & Juliano), aplicada à análise de vieses cognitivos nas finanças comportamentais.
- “Boletos do coração” (Banda 10), para explicar como uma pessoa endividada deve priorizar o pagamento de dívidas.
- “Você não vale R\$1,00” (Grupo Tradição), a fim de desmistificar o conceito de ações *penny stock*
- “Instinto animal” (Zé Henrique & Gabriel), utilizada para ressaltar a necessidade de transparência financeira entre casais e outros arranjos familiares.

O professor atua como instrumentista, cantor, mediador, facilitador, curador cultural, moderador de debates, conector entre cultura organizacional e teoria e os estudantes sugerem músicas, analisam letras, discutem em grupos, resolvem problemas, produzem sínteses e exercícios. Ainda como diferencial, as formas de avaliação não são as tradicionais, incluindo então, exercícios de aplicação, debates avaliativos, quizzes com referência à música, resolução de problemas vinculados ao tema da aula e análises escritas curtas.

Destaca-se que o uso da música não se restringe à execução integral ou parcial das canções durante as aulas. Frases, versos ou estrofes específicas das letras são frequentemente citadas pelo



professor ao longo da exposição teórica, funcionando como gatilhos cognitivos e metafóricos para introduzir, reforçar ou retomar conceitos financeiros, econômicos e comportamentais, mesmo quando a música não está sendo executada naquele momento.

Fotografia 3 – Aula Pós-graduação Unoesc Campus Chapecó/SC



Fonte: Assessoria do próprio autor.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como evidências de aprendizagem, observaram-se: aumento expressivo do engajamento e da participação dos estudantes; maior interação durante as aulas; melhoria no desempenho em avaliações formais; comentários espontâneos relacionando músicas aos conteúdos estudados; relatos de recordação dos conceitos ao ouvir as músicas fora do ambiente acadêmico; fortalecimento do vínculo professor–aluno; e maior interesse pelos temas abordados. Embora a redução da evasão não tenha sido mensurada formalmente, os demais indicadores evidenciam impacto positivo direto, indireto e consistente da metodologia.

O uso complementar do Instagram, do Tik Tok e do LinkedIn gerou efeitos extensionistas, permitindo que alunos de diferentes cursos, turmas e campus comentassem, revissem e relacionassem conteúdos postados, criando uma comunidade de aprendizagem. A transversalidade da prática entre tantos cursos e disciplinas reforça a robustez metodológica, demonstrando que a música é uma ferramenta potente e adaptável para o ensino superior, especialmente com públicos jovens e digitais.



A aplicação da metodologia gerou significativa melhora no engajamento e retenção da atenção dos estudantes, aumento expressivo do engajamento, redução do uso de celular em assuntos alheios à aula e alunos comentando espontaneamente as correlações feitas pelo professor. Outros afirmaram recordar o conteúdo semanas depois ao ouvir a música novamente no rádio, na TV, em plataformas de streaming e redes sociais. A percepção dos discentes é de “aula leve que ensina muito”, com o consequente desenvolvimento de competências socioemocionais como: ética, reflexão e autonomia e fortalecimento da cultura da aprendizagem ativa. Em resumo, a prática é lembrada e comentada entre turmas e campus, provocando um efeito multiplicador.

Mesmo após o encerramento do semestre letivo, observou-se a permanência do vínculo pedagógico entre professor e estudantes por meio das redes sociais, especialmente Instagram, TikTok e LinkedIn. Os discentes continuaram seguindo os perfis do professor com o objetivo de acompanhar novos conteúdos, visitar conceitos e manter-se atualizados sobre temas de economia e finanças, entre outros. As interações frequentes, como curtidas, comentários e compartilhamentos, evidenciam interesse contínuo e participação ativa, mesmo fora do ambiente formal da disciplina. Esse comportamento indica que a aprendizagem extrapolou o tempo institucional da sala de aula, assumindo caráter permanente e autônomo.

A manutenção desse engajamento após o término das disciplinas reforça a efetividade da metodologia como prática educativa duradoura. Além disso, demonstra que a música, aliada às mídias digitais, contribui para a construção de uma cultura de aprendizagem contínua. Trata-se, portanto, de um indicativo relevante de que a estratégia promove não apenas aprendizagem imediata, mas também retenção, atualização constante e vínculo educacional de longo prazo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática já contempla avaliações formativas, como debates avaliativos, exercícios aplicados e resolução de problemas vinculados às músicas trabalhadas. A partir do próximo semestre, está prevista a implementação de quizzes avaliativos formais, diretamente associados às músicas utilizadas em aula, como estratégia adicional de verificação da aprendizagem e consolidação dos conceitos.

A prática mostrou-se altamente replicável, eficiente e alinhada aos princípios institucionais, aprendizagem significativa, aproximação cultura/academia, motivação, fortalecimento de competências profissionais, aplicação concreta dos movimentos mobilizadores e replicabilidade institucional.

A estratégia relatada demonstra que utilizar músicas como instrumento pedagógico favorece a aprendizagem significativa, desperta emoções positivas, aproxima conteúdos acadêmicos da realidade cultural dos estudantes e fortalece competências essenciais para a prática profissional. A experiência mostra que músicas, enquanto elementos culturais universais, podem ser incorporadas de forma planejada, crítica e estruturada, tornando-se uma metodologia inovadora, replicável e alinhada às



diretrizes institucionais da Unesco. A prática, aplicada em múltiplos componentes, revelou-se eficaz para promover engajamento, retenção e protagonismo discente, demonstrando seu potencial como contribuição relevante para o ensino superior contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Adriana. **Governança Corporativa**. Saraiva, 2021.

AUSUBEL, David. **Educational Psychology**: A Cognitive View, 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

GARDNER, Howard. **Frames of Mind**. New York: Basic Books, 1993.

NARDI, Elton Luiz; SANTOS, Robinson dos. **Pesquisa**: teoria e prática. Porto Alegre: EST, 2003.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.



PITCH CIENTÍFICO COMO METODOLOGIA ATIVA PARA INTEGRAÇÃO ENTRE CIÊNCIA BÁSICA E APLICADA NA DISCIPLINA DE MORFOFISIOLOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR

Fernando Schorr Grossl¹;

Ana Paula Geraldi Norbah²

Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: O ensino de Morfofisiologia nas fases iniciais dos cursos da saúde apresenta desafios na articulação entre ciência básica e prática profissional, exigindo estratégias pedagógicas que promovam protagonismo discente e desenvolvimento de competências investigativas. Este relato descreve a implementação do Seminário–Pitch Científico como metodologia ativa voltada à aprendizagem baseada em evidências, aplicada a estudantes da segunda fase dos cursos de Fisioterapia, Farmácia e Nutrição. A atividade consistiu na seleção, leitura crítica e síntese de artigos científicos recentes relacionados aos sistemas renal e endócrino, seguida da elaboração de resumo estruturado e apresentação oral em formato de pitch. Organizados em duplas, os estudantes desenvolveram competências de busca científica, análise metodológica, interpretação de resultados e correlação com os conteúdos fisiológicos estudados em aula, integrando ciência básica e aplicada. Participaram da atividade setenta e cinco estudantes, evidenciando domínio conceitual e desenvolvimento de habilidades de comunicação científica e pensamento crítico. A estratégia demonstrou elevado engajamento discente e percepção positiva quanto à aplicação do conhecimento científico na futura prática profissional, favorecendo protagonismo estudantil e caracterizando a experiência como estratégia inovadora de ensino alinhada às metodologias ativas e à formação por competências.

Palavras-chave: metodologias ativas; ensino em saúde; aprendizagem baseada em evidências; protagonismo discente; formação por competências.

1 INTRODUÇÃO

O ensino das disciplinas básicas da área da saúde apresenta desafios relacionados à integração entre conteúdos teóricos e aplicação científica crítica, especialmente no desenvolvimento de competências de leitura, interpretação e comunicação do conhecimento científico. Estratégias pedagógicas centradas exclusivamente na exposição de conteúdo limitam o protagonismo discente e reduzem oportunidades de aprendizagem significativa, demandando a adoção de metodologias ativas alinhadas à formação por competências. Nesse contexto, atividades baseadas em análise crítica de artigos científicos constituem

¹ fernando.grossl@unoesc.edu.br.

² ana.norbah@unoesc.edu.br.



abordagem eficaz para estimular pensamento crítico, tomada de decisão baseada em evidências e integração entre teoria e prática. Diante dessa necessidade pedagógica, foi implementada uma atividade avaliativa denominada “Seminário–Pitch Científico”, estruturada para promover leitura científica orientada, síntese de evidências e comunicação científica em formato breve, vinculando conteúdos dos sistemas renal e endócrino estudados na disciplina de Morfofisiologia. **Objetivo:** Descrever a implementação do Pitch Científico como metodologia ativa para desenvolver competências de análise crítica da literatura científica, integração conceitual com a fisiologia humana e comunicação científica, promovendo aprendizagem ativa e protagonismo discente.

A formação em saúde contemporânea exige profissionais capazes de interpretar criticamente evidências científicas, compreender seus limites metodológicos e aplicar tais conhecimentos de maneira contextualizada na prática profissional. Entretanto, estudantes das fases iniciais frequentemente apresentam dificuldades na leitura de artigos científicos, tanto pela complexidade da linguagem acadêmica quanto pela ausência de experiências pedagógicas que promovam contato sistemático com a literatura científica desde o início da graduação. Nesse cenário, a inserção de estratégias pedagógicas que estimulem a leitura científica orientada torna-se fundamental para o desenvolvimento de competências relacionadas à aprendizagem baseada em evidências.

Metodologias ativas de ensino têm sido amplamente descritas na literatura educacional como abordagens capazes de favorecer aprendizagem significativa, autonomia intelectual e desenvolvimento do pensamento crítico, especialmente quando associadas à problematização do conhecimento e à participação ativa do estudante no processo de construção da aprendizagem. Entre essas estratégias, atividades que envolvem análise de artigos científicos e comunicação oral estruturada apresentam potencial relevante para integrar conteúdos teóricos e aplicação prática, aproximando o estudante das demandas reais da prática profissional em saúde.

Nesse contexto, o uso do pitch científico como estratégia pedagógica representa uma inovação didático-metodológica ao estimular a síntese de informações complexas, a organização lógica do raciocínio científico e a comunicação objetiva de evidências, competências essenciais para a atuação profissional contemporânea. Além disso, a estrutura breve e dinâmica do pitch favorece o protagonismo discente e a participação ativa dos estudantes, transformando o processo avaliativo em oportunidade de aprendizagem significativa.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência foi realizada na disciplina de Morfofisiologia durante o segundo semestre de 2025, envolvendo estudantes da segunda fase dos cursos de Fisioterapia, Farmácia e Nutrição, totalizando setenta e cinco participantes, em turmas com perfil heterogêneo e predominantemente ingressantes no ensino superior. A proposta foi planejada em consonância com os Movimentos da Competência adotados pela Unoesc (0 a 3) e com a formação por competências prevista institucionalmente. No



Movimento 0, realizou-se o resgate de conhecimentos prévios por meio de diálogo problematizador sobre a importância da evidência científica na área da saúde e as experiências dos estudantes com leitura de artigos científicos. O Movimento 1 contemplou o nivelamento conceitual, com abordagem dialogada sobre estrutura do artigo científico, níveis de evidência e relação entre fisiologia e prática clínica. No Movimento 2, os estudantes, organizados em duplas, selecionaram artigos científicos recentes, preferencialmente ensaios clínicos ou revisões sistemáticas, relacionados aos sistemas renal ou endócrino. Com mediação docente, realizaram leitura crítica guiada e elaboração de síntese estruturada, correlacionando os achados aos conteúdos fisiológicos. O Movimento 3 correspondeu à consolidação e aplicação integrada do conhecimento, materializada na apresentação do pitch científico. Nesse momento, os estudantes sintetizaram informações, interpretaram criticamente resultados e comunicaram evidências de forma clara e fundamentada.

A avaliação foi realizada por meio de rubrica estruturada baseada em competências, contemplando clareza da apresentação, compreensão do artigo científico, integração com conceitos fisiológicos, capacidade de síntese, argumentação científica e participação equilibrada dos integrantes. Além das etapas estruturadas da atividade, foram realizadas orientações metodológicas específicas voltadas ao desenvolvimento da leitura científica, incluindo discussões sobre níveis de evidência, interpretação de resultados estatísticos e identificação de limitações metodológicas dos estudos analisados. Essas orientações contribuíram para ampliar a compreensão dos estudantes sobre a importância da análise crítica da literatura científica e sua relação com a prática baseada em evidências.

A mediação docente foi conduzida de forma intencionalmente facilitadora, estimulando a autonomia dos estudantes na busca por artigos, na organização das apresentações e na construção do raciocínio científico, mantendo acompanhamento contínuo ao longo do processo. Essa abordagem favoreceu a aprendizagem colaborativa e a construção coletiva do conhecimento, fortalecendo o engajamento discente e a corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem.

Outro aspecto relevante da atividade foi a integração interdisciplinar entre estudantes de diferentes cursos da área da saúde, possibilitando trocas de perspectivas e ampliação da compreensão sobre a aplicação dos conhecimentos fisiológicos em diferentes contextos profissionais. Essa interação interdisciplinar contribuiu para enriquecer as discussões acadêmicas e ampliar a visão dos estudantes sobre a relevância da ciência básica na prática profissional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A atividade evidenciou ampla participação e elevado nível de engajamento discente durante todas as etapas do processo desempenho satisfatório na apresentação. Observou-se que a metodologia do pitch científico favoreceu o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura crítica da literatura científica, interpretação metodológica de estudos clínicos e comunicação oral estruturada de evidências científicas. Relatos qualitativos dos estudantes indicaram percepção positiva quanto à aplicabilidade da



atividade para a futura prática profissional, destacando a possibilidade de integrar conhecimentos da ciência básica com evidências provenientes da ciência aplicada, aproximando o aprendizado acadêmico das demandas clínicas e profissionais. Essa percepção pode ser observada em manifestações espontâneas dos acadêmicos, como:

"Foi a primeira vez que consegui entender um artigo científico e relacionar com o conteúdo da disciplina." (Acadêmico, 2ª fase). *"A atividade ajudou a perceber como a fisiologia aparece na prática clínica e nas pesquisas."* (Acadêmica, 2ª fase). *"O pitch fez a gente estudar o artigo completo, não só ler por cima."* (Acadêmico, 2ª fase). Os resultados evidenciam que a inserção orientada da leitura científica nas fases iniciais da graduação é viável e pedagogicamente potente, contribuindo para reduzir o distanciamento entre ciência básica e prática profissional. A experiência demonstrou que, quando mediada por metodologia ativa e intencionalidade pedagógica, a leitura de artigos científicos deixa de ser percebida como tarefa complexa e passa a constituir ferramenta de aprendizagem significativa. Observou-se avanço na capacidade de interpretação científica, na articulação entre conteúdos fisiológicos e evidências contemporâneas e no desenvolvimento da comunicação acadêmica. Tais aspectos reforçam o potencial da proposta para fortalecer a formação de estudantes mais críticos, reflexivos e preparados para a prática baseada em evidências, em consonância com as demandas contemporâneas da formação em saúde.

Adicionalmente, observou-se que a realização do pitch científico contribuiu para reduzir a insegurança dos estudantes em relação à leitura de artigos científicos, favorecendo maior familiaridade com a literatura acadêmica e maior confiança na interpretação de evidências científicas. Esse aspecto apresenta relevância pedagógica significativa, considerando que a dificuldade de leitura científica constitui uma das principais barreiras iniciais à formação baseada em evidências na área da saúde.

A experiência também evidenciou que a utilização de avaliações formativas estruturadas por competências favorece maior clareza dos critérios avaliativos e maior percepção de justiça e transparência no processo de avaliação, aspectos frequentemente associados ao aumento do engajamento discente e à melhoria do desempenho acadêmico. Dessa forma, a atividade contribuiu não apenas para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mas também para o fortalecimento de atitudes investigativas, autonomia acadêmica e responsabilidade pelo próprio aprendizado.

Outro aspecto relevante observado durante a implementação da atividade foi o fortalecimento da autonomia acadêmica dos estudantes, evidenciado pela maior iniciativa na busca por fontes científicas, pela organização das apresentações e pela participação ativa nas discussões realizadas após cada pitch. A atividade favoreceu a transição de um modelo de aprendizagem predominantemente receptivo para um modelo participativo e investigativo, no qual os estudantes assumiram papel central na construção do conhecimento.

Do ponto de vista pedagógico, a utilização do pitch científico mostrou-se estratégia eficaz para estimular a aprendizagem significativa, uma vez que exigiu dos estudantes não apenas a memorização de conteúdos fisiológicos, mas também a compreensão dos processos investigativos que fundamentam a produção do conhecimento científico. Essa abordagem contribuiu para ampliar a percepção dos



estudantes sobre a importância da ciência básica como fundamento da prática profissional em saúde, reduzindo a visão fragmentada entre conteúdos teóricos e aplicação clínica.

A experiência também evidenciou que a inserção precoce da leitura científica na graduação possibilita desenvolver competências essenciais para a formação baseada em evidências, preparando os estudantes para interpretar criticamente estudos científicos ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional. Ao promover a integração entre análise científica, comunicação oral e discussão interdisciplinar, a atividade contribuiu para o desenvolvimento de competências transversais relevantes, como pensamento crítico, trabalho colaborativo, argumentação científica e tomada de decisão fundamentada em evidências.

Considerando os resultados observados, destaca-se que a metodologia empregada apresenta elevada possibilidade de replicação em diferentes componentes curriculares da área da saúde, podendo ser adaptada a distintas disciplinas e níveis de formação. Dessa forma, a estratégia pedagógica relatada configura-se como intervenção educacional de baixo custo operacional e alto impacto formativo, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior e para a formação de profissionais mais críticos, reflexivos e preparados para atuar em contextos de saúde orientados pela prática baseada em evidências.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da atividade “Seminário–Pitch Científico” demonstrou potencial significativo como estratégia pedagógica inovadora para o ensino de disciplinas básicas da área da saúde, promovendo integração entre teoria fisiológica e evidências científicas. A experiência favoreceu o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura crítica de artigos científicos, comunicação acadêmica, pensamento crítico e tomada de decisão baseada em evidências, aspectos essenciais para a formação profissional contemporânea. O elevado engajamento discente e o desempenho acadêmico satisfatório indicam que a metodologia contribuiu para fortalecer a aprendizagem significativa e o protagonismo estudantil, configurando-se como prática pedagógica inovadora alinhada ao modelo institucional de formação por competências e às diretrizes contemporâneas de aprendizagem ativa no ensino superior em saúde. A experiência apresenta possibilidade de replicação em diferentes componentes curriculares da área da saúde, fortalecendo a formação acadêmica alinhada às demandas contemporâneas.

“A experiência pedagógica relatada apresenta elevado potencial de replicabilidade institucional, podendo ser aplicada em diferentes componentes curriculares das áreas da saúde e de outras áreas do conhecimento, especialmente em disciplinas que demandam desenvolvimento de leitura científica, pensamento crítico e tomada de decisão baseada em evidências. A adoção sistemática de estratégias como o pitch científico contribui para consolidar práticas pedagógicas alinhadas ao modelo institucional de formação por competências, fortalecendo a articulação entre ciência básica, ciência aplicada e prática profissional. Dessa forma, a metodologia implementada não apenas favorece a aprendizagem



significativa dos estudantes envolvidos, mas também representa contribuição pedagógica relevante para o aprimoramento contínuo das práticas educacionais no ensino superior, ampliando o protagonismo discente e a inovação didático-metodológica no contexto institucional.”

REFERÊNCIAS

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

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências sociais e humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BONWELL, Charles C.; EISON, James A. **Active learning**: Creating excitement in the classroom. 1991 ASHE-ERIC higher education reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 1996.

HATTIE, J. **Visible learning**. London and New York. 2009.

LIMA, Hanna Lorraine et al. Desenvolvimento de pesquisas no ensino superior: Metodologias ativas, procedimentos e técnicas. **Cognitionis Scientific Journal**, v. 7, n. 1, p. 59-69, 2024.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018.

NOVAK, Joseph D. **Learning, creating, and using knowledge**: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations. Routledge, 2010.

PRINCE, Michael. Does active learning work? A review of the research. **Journal of engineering education**, v. 93, n. 3, p. 223-231, 2004.



Chapecó

Relatos de Experiência em Prática Inovadora em Pesquisa e/ou Extensão



ARQUEOLOGIA EXPERIMENTAL: OFICINA DE ARGILA NO COLÉGIO UNOESC CHAPECÓ

Lucas Antonio Franceschi¹

Relatos de Experiência em Prática Inovadora em Pesquisa e/ou Extensão

Resumo: O artigo “Arqueologia Experimental: oficina de argila no Colégio UNOESC Chapecó” analisa uma experiência pedagógica realizada com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, fundamentada nos princípios da arqueologia experimental como metodologia ativa no ensino de História. A proposta teve como objetivo aproximar os estudantes das práticas culturais e técnicas dos povos pré-coloniais por meio da produção de vasilhas em argila, simulando processos tradicionais de fabricação cerâmica. A oficina foi desenvolvida a partir do uso manual da argila, sem a utilização de instrumentos modernos, permitindo que os alunos vivenciassem a construção de objetos da pré-história das peças. Essa prática possibilitou a compreensão da cultura material indígena, evidenciando a relação entre técnicas produtivas, meio ambiente e necessidades cotidianas das sociedades pré-coloniais. A atividade permitiu a reflexão sobre os saberes tradicionais, os modos de vida dos povos originários e a importância do uso sustentável dos recursos naturais. Ao experimentar diretamente os procedimentos técnicos, os alunos ampliaram sua percepção sobre o trabalho artesanal e sobre o valor histórico e cultural dos objetos produzidos.

Palavras-chave: história; arqueologia; educação.

1 INTRODUÇÃO

A experiência relatada neste trabalho insere-se no campo da Educação Patrimonial e da Arqueologia Experimental, tendo como contexto a realização de uma oficina de argila com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio UNOESC Chapecó. A atividade surgiu da necessidade de superar práticas tradicionais de ensino de História, frequentemente centradas na transmissão verbal e no livro didático, que dificultam a compreensão dos modos de vida dos povos pré-coloniais e a valorização do patrimônio cultural indígena. Observou-se, nesse sentido, a carência de metodologias que possibilitassem aos estudantes uma aproximação concreta com a cultura material e com os processos históricos de longa duração.

A oficina foi motivada pela compreensão de que o patrimônio arqueológico constitui um importante recurso pedagógico para o desenvolvimento da consciência histórica, da identidade e da cidadania. Ao trabalhar com a confecção de vasilhas em argila, buscou-se promover uma aprendizagem

¹ Doutorando em História pela UPF; Bolsista FUPF; Mestrado em História pela UFFS; Graduação em História pela UNOCHAPECO. Arqueólogo e Professor de História do Colégio UNOESC. lucas.af@unoesc.edu.br.



ativa, na qual os alunos pudessem experimentar técnicas inspiradas nas práticas ceramistas de povos pré-coloniais, refletindo sobre a relação entre sociedade, técnica, ambiente e cultura.

O objetivo central da atividade foi proporcionar aos estudantes a vivência prática da arqueologia experimental como estratégia de ensino, favorecendo a compreensão da cultura material indígena e estimulando o respeito e a valorização do patrimônio cultural. A fundamentação teórica apoia-se nos pressupostos da Educação Patrimonial, conforme definida por Horta (1999), entendida como um processo de “alfabetização cultural” que possibilita a leitura crítica do mundo social e histórico. Articula-se, ainda, com abordagens de metodologias ativas e com a arqueologia experimental, que defendem a experimentação como forma de produzir conhecimento histórico significativo no contexto escolar.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

No Brasil, as atividades educativas em relação ao patrimônio cultural ganham força na década de 1980, quando tem início as primeiras experiências educativas centradas nos bens culturais. Horta (1999) define da seguinte maneira:

A Educação Patrimonial é um instrumento de ‘alfabetização cultural’ que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o a compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e a comunidade e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural (Horta, 1999).

A prática educativa apresenta-se como uma possibilidade de interpretação do período pré-histórico, da identidade, participação, democracia e cidadania, possibilitando a construção do conhecimento científico quanto a formação de uma identidade local, identificando as necessidades e os desafios que surgem na socialização do conhecimento.

A presente proposta de Educação Patrimonial abrange atividades com escolas do ensino fundamental e básico, bem como professores da rede pública e privada e atingindo assim a comunidade de forma geral.

A oficina de argila desenvolvida com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio UNOESC Chapecó constituiu-se como uma prática pedagógica fundamentada nos pressupostos da Educação Patrimonial e da Arqueologia Experimental, articulando debates teóricos realizados em sala de aula com atividades práticas desenvolvidas no laboratório de solos da UNOESC. Essa articulação teve como objetivo central promover uma aprendizagem significativa, capaz de aproximar os estudantes da cultura material dos povos pré-coloniais e de estimular a reflexão sobre patrimônio, identidade e memória histórica.

No contexto escolar, o ensino de História ainda enfrenta o desafio de superar abordagens excessivamente conteudistas e descontextualizadas. Nesse sentido, a Educação Patrimonial apresenta-



se como uma alternativa metodológica capaz de integrar conhecimento histórico, experiência sensorial e reflexão crítica. Conforme afirma Horta (1999), “a Educação Patrimonial é um instrumento de alfabetização cultural que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido” (Horta, 1999, p. 6). Essa concepção orientou todas as etapas da oficina, desde a problematização inicial até a realização da atividade prática.

Os debates iniciais em sala de aula tiveram como foco a introdução de conceitos fundamentais da arqueologia, como vestígio, cultura material, sítio arqueológico e patrimônio cultural. Buscou-se desconstruir a ideia de patrimônio restrita a grandes monumentos ou objetos de valor artístico, ampliando a compreensão para os bens materiais e imateriais produzidos no cotidiano das sociedades humanas. Nesse processo, destacou-se que objetos simples, como fragmentos cerâmicos, podem fornecer informações relevantes sobre modos de vida, organização social, técnicas produtivas e relações com o ambiente natural.

A partir dessa discussão, os alunos foram convidados a refletir sobre os povos pré-coloniais que habitaram o território brasileiro, enfatizando suas estratégias de adaptação ao meio ambiente e o uso dos recursos naturais disponíveis. A cerâmica foi apresentada como um importante elemento da cultura material desses grupos, utilizada para armazenamento, preparo de alimentos, rituais e outras práticas sociais. Essa abordagem dialoga com a perspectiva defendida por Horta (1999), ao afirmar que “o trabalho educativo com o patrimônio deve partir da realidade concreta dos sujeitos, valorizando suas referências culturais e promovendo o reconhecimento da diversidade cultural” (Horta, 1999, p. 8).

A etapa seguinte da atividade ocorreu no laboratório de solos da UNOESC, espaço que possibilitou uma aproximação mais concreta entre teoria e prática. O uso desse ambiente acadêmico teve papel fundamental no aprofundamento da compreensão sobre a relação entre natureza, técnica e cultura. No laboratório, os alunos tiveram contato com diferentes tipos de solos, observando suas características físicas e discutindo quais seriam mais adequados para a produção cerâmica. Esse momento permitiu evidenciar que o conhecimento técnico dos povos pré-coloniais não era aleatório, mas resultado de um longo processo de observação, experimentação e transmissão de saberes.

A escolha do laboratório de solos como espaço pedagógico reforçou a dimensão interdisciplinar da oficina, integrando conhecimentos da História, da Arqueologia, da Geografia e das Ciências da Natureza. Ao manipular a argila, os alunos puderam compreender aspectos como textura, plasticidade e umidade, refletindo sobre as dificuldades e soluções encontradas pelos povos pré-coloniais no processo de produção cerâmica. Essa experiência prática dialoga diretamente com a Arqueologia Experimental, que busca reproduzir técnicas do passado como forma de compreender os processos tecnológicos e culturais das sociedades antigas.

Durante a confecção das vasilhas, os estudantes foram orientados a utilizar apenas as mãos, sem o auxílio de ferramentas modernas, simulando técnicas tradicionais de modelagem. Esse procedimento teve como finalidade aproximar os alunos das condições reais enfrentadas pelos povos pré-coloniais,



permitindo que percebessem as limitações impostas pelo material e, ao mesmo tempo, a criatividade envolvida na produção dos objetos. Ao longo da atividade, foram incentivados a compartilhar dificuldades, hipóteses e soluções, promovendo o trabalho colaborativo e o protagonismo discente.

A prática da oficina de argila reforça a concepção de Educação Patrimonial defendida por Horta (1999), quando a autora afirma que “a ação educativa voltada para o patrimônio cultural deve estimular a participação ativa dos sujeitos, possibilitando a construção do conhecimento a partir da experiência e da reflexão crítica” (Horta, 1999, p. 10). Nesse sentido, a oficina não se limitou à reprodução de técnicas, mas buscou promover questionamentos sobre o significado cultural dos objetos produzidos e sobre a importância da preservação do patrimônio arqueológico.

Outro aspecto relevante da atividade foi a discussão sobre identidade e memória. Ao produzir suas próprias vasilhas, os alunos foram convidados a refletir sobre o valor simbólico dos objetos e sobre o fato de que muitos artefatos arqueológicos conhecidos hoje foram produzidos por pessoas comuns, em contextos cotidianos. Essa reflexão contribuiu para aproximar o passado do presente, fortalecendo a empatia histórica e o respeito às culturas indígenas. Conforme destaca Horta (1999), “o patrimônio cultural, quando apropriado pela comunidade, fortalece a autoestima dos indivíduos e contribui para a valorização de sua história e identidade” (Horta, 1999, p. 12).

Após a etapa de modelagem, as peças produzidas foram deixadas para secagem, momento em que se retomaram os debates em sala de aula. Os alunos foram incentivados a relacionar a experiência prática com os conteúdos teóricos discutidos anteriormente, refletindo sobre o papel da cerâmica na organização social dos povos pré-coloniais e sobre as diferenças entre técnicas tradicionais e processos industriais contemporâneos. Essa retomada foi fundamental para consolidar a aprendizagem e evitar que a atividade prática se resumisse a um exercício manual desarticulado do conhecimento histórico.

A socialização dos trabalhos produzidos constituiu-se em outro momento importante do desenvolvimento da oficina. Os alunos apresentaram suas vasilhas, relataram suas experiências e compartilharam percepções sobre as dificuldades e aprendizados ao longo do processo. Essa etapa reforçou o caráter coletivo da aprendizagem e contribuiu para o reconhecimento do patrimônio cultural como um bem comum. De acordo com Horta (1999), “a Educação Patrimonial deve promover o envolvimento da comunidade no reconhecimento, valorização e preservação de seus bens culturais” (Horta, 1999, p. 14).

Do ponto de vista pedagógico, a oficina de argila demonstrou o potencial das metodologias ativas no ensino de História, especialmente quando articuladas à Educação Patrimonial. A utilização do laboratório de solos da UNOESC ampliou o repertório metodológico da escola, aproximando os alunos do ambiente universitário e fortalecendo a relação entre ensino básico e ensino superior. Essa aproximação contribuiu para desmistificar o conhecimento científico, mostrando que ele pode ser construído a partir da experimentação e da reflexão crítica.

Em síntese, o desenvolvimento da oficina de argila evidenciou que a integração entre debates teóricos em sala de aula, práticas experimentais e fundamentos da Educação Patrimonial constitui uma estratégia eficaz para o ensino de História. Ao trabalhar com a cultura material dos povos pré-coloniais, os



alunos puderam compreender o passado de forma mais concreta, crítica e contextualizada, fortalecendo sua consciência histórica e seu compromisso com a preservação do patrimônio cultural. Conforme sintetiza Horta (1999), “educar para o patrimônio é educar para a cidadania, para o respeito à diversidade cultural e para a construção de uma sociedade mais consciente de sua história” (Horta, 1999, p. 16).

3 RESULTADOS

A oficina de argila, articulada aos debates em sala de aula, às atividades desenvolvidas no laboratório de solos da UNOESC e à integração com o componente curricular de Arte, consolidou-se como uma experiência pedagógica significativa no ensino de História e Educação Patrimonial. A etapa final da atividade, realizada nas aulas de Arte, possibilitou aos alunos a pintura das vasilhas produzidas, estimulando a criatividade, a expressão estética e a reflexão sobre os possíveis usos simbólicos e decorativos da cerâmica entre os povos pré-coloniais.

Ao pintar as vasilhas, os estudantes foram incentivados a pensar nas cores, formas e grafismos, relacionando-os às discussões anteriores sobre cultura material, identidade e diversidade cultural. Essa integração entre História e Arte reforçou o caráter interdisciplinar da proposta, ampliando a compreensão de que os objetos cerâmicos não possuíam apenas função utilitária, mas também expressavam valores culturais, sociais e simbólicos. O processo de finalização das peças contribuiu para o fortalecimento do vínculo dos alunos com o trabalho realizado, tornando-os sujeitos ativos na construção do conhecimento.

A entrega das vasilhas aos alunos, para que fossem levadas para suas casas, representou um momento significativo de apropriação do patrimônio cultural trabalhado em sala de aula. Os objetos produzidos passaram a funcionar como mediadores da memória da experiência vivenciada, possibilitando que o aprendizado extrapolasse o espaço escolar e alcançasse o ambiente familiar e comunitário. Dessa forma, a atividade cumpriu um dos princípios centrais da Educação Patrimonial, ao estimular o reconhecimento, a valorização e a preservação dos bens culturais a partir da vivência concreta.

Conclui-se que a oficina de argila, ao integrar História, Arte e Arqueologia Experimental, contribuiu de maneira efetiva para a aprendizagem significativa, para o desenvolvimento da consciência histórica e para a valorização do patrimônio cultural indígena, reafirmando o potencial das metodologias ativas no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

HORTA, Maria de Lourdes Parreira e outros. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Museu Imperial. IPHAN/MinC. Brasília, 1999.



NUTRICIONALMENTE: PROGRAMA DE PSICOTERAPIA BREVE COMO ESTRATÉGIA INOVADORA DE FORMAÇÃO PRÁTICA E INTERVENÇÃO EM COMPORTAMENTO ALIMENTAR

Duane Jaqueline Zardo¹

Relatos de Experiência em Prática Inovadora em Pesquisa e/ou Extensão

Resumo: Este relato descreve a experiência do programa Nutricionalmente, uma proposta de psicoterapia breve voltada ao comportamento alimentar. O programa foi criado a partir da monitoria da disciplina da Terapia Cognitivo Comportamental e estruturado como prática extensionista, articulando ensino, formação clínica e atendimento gratuito à comunidade. Semestralmente, monitores são selecionados e capacitados para realizar atendimentos presenciais na clínica-escola, seguindo um protocolo estruturado de 10 a 12 sessões, fundamentado em técnicas cognitivas e comportamentais baseadas em evidências. Desde sua implantação, em 2024, o programa já atendeu pacientes com demandas relacionadas à alimentação, observando-se melhora significativa no comportamento alimentar e na relação com a comida. A experiência contribui para a formação de competências clínicas, éticas e reflexivas dos estudantes, além de ampliar o acesso da comunidade a intervenções psicológicas breves e eficazes. O relato apresenta o contexto de criação do programa, sua fundamentação teórica, a metodologia adotada e os resultados obtidos, destacando o potencial da articulação entre ensino e extensão para promover aprendizagem significativa e impacto social.

Palavras-chave: comportamento alimentar; psicoterapia breve; terapia cognitivo-comportamental; extensão universitária.

1 INTRODUÇÃO

A formação em Psicologia requer estratégias pedagógicas que promovam a integração entre conhecimento teórico, prática clínica supervisionada e compromisso social, favorecendo o desenvolvimento de competências profissionais desde a graduação. No campo do comportamento alimentar, observa-se crescente demanda por intervenções psicológicas breves, estruturadas e baseadas em evidências, especialmente diante do aumento de dificuldades relacionadas à relação com a comida, alimentação emocional e padrões alimentares disfuncionais (Fairburn, 2024). Nesse contexto, emergiu a necessidade de criar uma proposta que, simultaneamente, ampliasse as oportunidades de formação prática dos estudantes e oferecesse atendimento psicológico acessível à comunidade.

¹ duane.jaqueline@unoesc.edu.br.



Foi nesse cenário que se desenvolveu o programa Nutricionalmente, originado na monitoria da disciplina de Terapia Cognitivo-Comportamental, com a finalidade de articular ensino e extensão por meio da implementação de um serviço de psicoterapia breve voltado ao comportamento alimentar. O programa fundamenta-se na Terapia Cognitivo-Comportamental, abordagem que compreende o comportamento alimentar como resultado da interação entre pensamentos, emoções e padrões comportamentais aprendidos (Beck, 2011).

Intervenções baseadas em TCC têm demonstrado eficácia na modificação de hábitos alimentares, no manejo da alimentação emocional e na promoção de autorregulação comportamental (Fairburn, 2024). Além disso, a psicoterapia breve estruturada apresenta evidências de efetividade em contextos clínicos e formativos, especialmente quando orientada por protocolos e supervisão sistemática.

Dessa forma, o presente relato tem como objetivo descrever a implementação do programa Nutricionalmente como estratégia inovadora de formação prática e intervenção psicológica em comportamento alimentar, apresentando seu contexto de criação, sua metodologia de funcionamento e sua contribuição tanto para a formação dos estudantes quanto para o atendimento das demandas da comunidade.

A iniciativa justifica-se pela importância de proporcionar experiências formativas que possibilitem aos estudantes aplicar conhecimentos teóricos em situações reais de atendimento, desenvolver habilidades clínicas, éticas e reflexivas, bem como contribuir socialmente por meio da oferta de atendimentos gratuitos na clínica-escola. Além disso, a utilização de protocolos estruturados e fundamentados em evidências permite qualificar a formação discente e ampliar a efetividade das intervenções realizadas.

O comportamento alimentar é compreendido atualmente como um fenômeno multifatorial que envolve a interação entre processos cognitivos, emocionais e comportamentais, influenciando a forma como o indivíduo percebe a comida, o corpo e seus hábitos alimentares (Fairburn, 2024). A terapia cognitivo-comportamental tem se consolidado como uma das abordagens com maior evidência para o tratamento de dificuldades relacionadas à alimentação, pois permite identificar pensamentos disfuncionais, crenças centrais e padrões comportamentais que mantêm ciclos de restrição, compulsão e culpa alimentar (Finger; Oliveira, 2016). Intervenções estruturadas nessa perspectiva incluem monitoramento alimentar, reestruturação cognitiva, planejamento de comportamentos e estratégias de prevenção de recaída, favorecendo mudanças graduais e sustentáveis no padrão alimentar (Fairburn, 2024).

A literatura também aponta que a modificação do comportamento alimentar depende do desenvolvimento de habilidades de autorregulação, da ampliação da consciência sobre pensamentos sabotadores e da construção de estratégias práticas para lidar com dificuldades cotidianas relacionadas à alimentação (Beck, 2011). Nesse sentido, o emagrecimento sustentável não é compreendido como resultado exclusivo de controle alimentar rígido, mas como consequência de mudanças cognitivas e comportamentais consistentes ao longo do tempo (Beck, 2021). O processo terapêutico, portanto,



envolve aprendizagem ativa, repetição de estratégias e acompanhamento sistemático, permitindo que novos hábitos sejam incorporados progressivamente à rotina do indivíduo (Finger; Oliveira, 2016).

Além das contribuições da terapia cognitivo-comportamental, abordagens contemporâneas têm destacado o papel do *mindfulness* na alimentação como estratégia para ampliar a consciência do indivíduo sobre seus padrões alimentares e emocionais (Teixeira; Quinhoneiro; Motarelli, 2018). O *mindfulness* aplicado ao comer propõe que o indivíduo desenvolva atenção plena aos sinais corporais de fome e saciedade, às sensações físicas durante a alimentação e às emoções associadas ao ato de comer, favorecendo maior autorregulação e escolhas mais conscientes (Teixeira; Quinhoneiro; Motarelli, 2018).

Essa perspectiva compreende que muitos episódios de alimentação excessiva ou automática ocorrem por desconexão entre o sujeito e suas experiências internas, sendo a atenção plena um recurso para restabelecer essa percepção e reduzir respostas impulsivas diante da comida (Tribble; Resch, 2023). Assim, a incorporação de práticas de consciência alimentar no processo terapêutico contribui para que o indivíduo desenvolva uma relação mais equilibrada com a alimentação, integrando percepção corporal, processamento emocional e tomada de decisão consciente (Fairburn, 2024).

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência envolve estudantes em processo de formação no curso de Psicologia da Unoesc Chapecó, selecionados semestralmente como monitores, totalizando até o momento quatorze participantes. A cada semestre, quatro monitores são responsáveis pela condução dos atendimentos psicológicos presenciais, realizados gratuitamente à comunidade e supervisionados semanalmente pela docente responsável.

A proposta metodológica fundamenta-se na Terapia Cognitivo-Comportamental e organiza-se a partir de um protocolo estruturado de psicoterapia breve, com duração média de 10 a 12 sessões. O protocolo contempla etapas progressivas, iniciando com triagem, anamnese e definição de objetivos terapêuticos, passando por intervenções de psicoeducação, monitoramento comportamental, regulação emocional, identificação e reestruturação de distorções cognitivas, trabalho com autoestima, imagem corporal e habilidades sociais, até a fase final de prevenção à recaída e encerramento do processo terapêutico. Ao longo do atendimento, são utilizadas técnicas baseadas em evidências, como registro de pensamentos disfuncionais, diário alimentar, estratégias de *mindfuleating*, *role-play*, atividades de enfrentamento e tarefas de casa semanais, favorecendo a autorregulação e a mudança de padrões alimentares. A tabela abaixo apresenta a estrutura do programa:

Tabela 1 – Estrutura da Psicoterapia Breve do Programa Nutricionalmente

Etapa	Objetivo da sessão
Triagem inicial	Identificar demanda e elegibilidade
Sessão 1 – Avaliação e contrato	Compreender a demanda e definir objetivos terapêuticos



Etapa	Objetivo da sessão
Sessão 2 – Psicoeducação e avaliação comportamental	Explicar o modelo cognitivo-comportamental e iniciar plano de mudança
Sessão 3 – Regulação emocional	Desenvolver estratégias para lidar com emoções associadas à alimentação
Sessão 4 – Reestruturação cognitiva	Identificar e modificar distorções cognitivas relacionadas à alimentação e ao corpo
Sessão 5 – Motivação e enfrentamento da procrastinação	Fortalecer a motivação e reduzir barreiras comportamentais
Sessão 6 – Autoestima e autocuidado	Trabalhar autoimagem, autovalor e estratégias de cuidado pessoal
Sessão 7 – Imagem corporal	Promover percepção corporal mais realista e funcional
Sessão 8 – Habilidades sociais	Desenvolver assertividade e manejo de situações sociais relacionadas à alimentação
Sessão 9 – Prevenção de recaída	Consolidar aprendizados e preparar o paciente para manutenção das mudanças
Sessão 10 – Encerramento/alta	Avaliar resultados e planejar manutenção

Fonte: os autores.

Os pacientes acessam o programa por meio de um formulário de triagem online, no qual registram informações iniciais sobre sua demanda e objetivos de atendimento. As respostas são analisadas pela equipe, e, a partir dessa avaliação, os estudantes realizam o contato para agendamento do atendimento ou, quando necessário, orientam o encaminhamento para outros serviços mais adequados à necessidade apresentada. O público atendido pelo programa é diversificado, abrangendo adolescentes, adultos e idosos, o que amplia as possibilidades formativas dos estudantes e favorece a atuação clínica em diferentes fases do desenvolvimento.

A participação dos estudantes no programa envolve uma carga horária semestral de aproximadamente 80 horas, distribuídas entre atendimentos clínicos, supervisões, estudos teóricos e preparação das sessões. Semanalmente, estima-se dedicação média de cinco a sete horas, contemplando leitura de materiais, planejamento das intervenções, registro dos atendimentos e elaboração das tarefas terapêuticas a serem propostas aos pacientes. Essa organização contribui para que o estudante não apenas execute o atendimento, mas se envolva em um processo formativo contínuo, no qual o estudo prévio, a reflexão sobre a prática e o planejamento das estratégias clínicas constituem etapas essenciais do cuidado psicológico.

Do ponto de vista pedagógico, a experiência mobiliza competências relacionadas ao conhecimento teórico da abordagem cognitivo-comportamental (saber), à aplicação prática de técnicas clínicas (saber-fazer) e à tomada de decisão ética e reflexiva diante das demandas dos pacientes (saber-ser). Nesse sentido, a atividade dialoga com os movimentos mobilizadores de competência adotados institucionalmente, ao integrar estudo teórico, aplicação supervisionada e problematização da prática clínica em contexto real. O planejamento do programa inclui seleção e capacitação dos monitores, organização dos protocolos de atendimento, reuniões semanais de supervisão clínica e acompanhamento da evolução dos casos, constituindo um processo formativo contínuo.



O papel docente assume caráter mediador e orientador, conduzindo as supervisões, auxiliando na análise dos casos, garantindo a qualidade técnica das intervenções e promovendo reflexão ética sobre a prática profissional. Os estudantes, por sua vez, atuam de forma ativa e responsável na condução dos atendimentos, na elaboração das intervenções e no acompanhamento das tarefas terapêuticas, desenvolvendo autonomia clínica progressiva. O engajamento discente é favorecido pelo contato direto com demandas reais, pela responsabilidade compartilhada no cuidado ao paciente e pelo acompanhamento sistemático da supervisão.

A avaliação da experiência ocorre de forma processual, considerando o desenvolvimento das competências clínicas dos estudantes, a adesão dos pacientes ao protocolo e a evolução observada ao longo das sessões. Do ponto de vista dos atendimentos, os pacientes acompanhados pelo programa relataram melhora significativa no comportamento alimentar, especialmente no aumento da consciência sobre padrões alimentares, na redução de episódios de alimentação impulsiva e na construção de estratégias de autorregulação. Em diversos casos, observou-se também perda de peso ao longo do processo terapêutico, associada à mudança de hábitos e à reorganização da relação com a comida, e não a intervenções restritivas. Esses resultados reforçam o potencial da psicoterapia breve estruturada, baseada em técnicas cognitivo-comportamentais, para promover mudanças clínicas relevantes mesmo em contextos de formação inicial.

Como desdobramento da experiência, o programa vem ampliando sua atuação por meio de parcerias com o curso de Nutrição, abrindo novas frentes de trabalho interprofissional. Essas ações incluem atendimentos clínicos integrados e o planejamento de intervenções grupais em escolas e instituições externas, fortalecendo a articulação entre ensino, extensão e impacto social. Como aspectos inovadores, destacam-se a estruturação de um protocolo clínico específico para comportamento alimentar, o protagonismo discente na condução dos atendimentos supervisionados e a ampliação progressiva do programa para ações interdisciplinares.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A experiência do programa Nutricionalmente evidencia resultados relevantes em duas dimensões complementares: o impacto clínico junto aos pacientes atendidos e o impacto formativo no processo de aprendizagem dos estudantes envolvidos. Do ponto de vista assistencial, os atendimentos realizados indicam melhora consistente no comportamento alimentar, especialmente no desenvolvimento de maior consciência sobre padrões de consumo, identificação de gatilhos emocionais e construção de estratégias de autorregulação. A redução de episódios de alimentação impulsiva e a reorganização da relação com a comida foram relatadas com frequência pelos pacientes ao longo do acompanhamento. Em diversos casos, observou-se perda de peso durante o processo terapêutico, associada a mudanças comportamentais sustentáveis e não a práticas restritivas, o que se alinha às recomendações contemporâneas da literatura em psicologia da alimentação e Terapia Cognitivo-Comportamental.



Esses resultados dialogam com estudos que indicam que intervenções estruturadas baseadas na TCC favorecem mudanças em hábitos alimentares por meio do monitoramento comportamental, da reestruturação cognitiva e do treino de habilidades de enfrentamento (Beck, 2013; Fairburn, 2024). O protocolo utilizado no programa, ao priorizar técnicas como diário alimentar, identificação de pensamentos disfuncionais, psicoeducação e prevenção à recaída, aproxima-se do que a literatura descreve como intervenções eficazes para promover mudança comportamental gradual e sustentada. Dessa forma, a experiência reforça a aplicabilidade do modelo cognitivo-comportamental em contextos de clínica-escola e evidencia que intervenções breves podem gerar efeitos clínicos significativos quando conduzidas de forma estruturada e supervisionada.

No campo da formação acadêmica, os resultados revelam que a participação no programa atua como dispositivo pedagógico importante para o desenvolvimento de competências profissionais. Ao conduzir atendimentos reais, os estudantes mobilizam simultaneamente conhecimentos conceituais da abordagem (saber), habilidades técnicas de aplicação clínica (saber-fazer) e posicionamento ético e reflexivo diante das demandas dos pacientes (saber-ser). Essa articulação está alinhada às concepções contemporâneas de aprendizagem significativa no ensino superior, que defendem a centralidade da experiência prática mediada e reflexiva no desenvolvimento profissional (Nóvoa, 2009; Perrenoud, 2000). A supervisão semanal, nesse contexto, opera como espaço formativo de problematização da prática, permitindo aos estudantes revisar intervenções, analisar decisões clínicas e integrar teoria e experiência.

Sob a perspectiva metodológica, o programa pode ser compreendido como uma estratégia de aprendizagem ativa, pois desloca o estudante de uma posição predominantemente receptiva para uma atuação protagonista no processo formativo. A vivência clínica supervisionada favorece a construção de conhecimentos contextualizados, o desenvolvimento da autonomia profissional e a capacidade de tomada de decisão em situações reais, aspectos considerados centrais para a formação por competências na educação superior. Além disso, a experiência aproxima-se de abordagens como aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem experiencial, nas quais o conhecimento emerge da prática, da reflexão e da mediação docente.

Outro elemento relevante diz respeito ao caráter extensionista da proposta. Ao articular atendimento à comunidade e formação acadêmica, o programa fortalece a função social da universidade e contribui para a formação de profissionais sensíveis às demandas sociais. A recente parceria estabelecida com o curso de Nutrição amplia ainda mais esse potencial formativo, ao introduzir a dimensão interprofissional no cuidado em saúde. A atuação conjunta em atendimentos clínicos e em intervenções grupais em escolas e instituições externas possibilita aos estudantes compreender o cuidado em saúde como prática integrada, interdisciplinar e contextualizada, aproximando-se das diretrizes atuais de formação em saúde que valorizam o trabalho em equipe e a integralidade do cuidado.

De forma geral, a experiência demonstra que a organização de protocolos clínicos supervisionados no contexto da graduação contribui não apenas para a qualificação do atendimento oferecido à comunidade, mas também para a consolidação de práticas formativas inovadoras, capazes de promover



aprendizagem significativa, desenvolvimento de competências profissionais e compromisso ético com a atuação em saúde.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória do Nutricionalmente até o momento, evidencia que iniciativas que aproximam a aprendizagem acadêmica das demandas reais de cuidado em saúde contribuem para tornar o processo educativo mais consistente, aplicado e socialmente relevante. Ao inserir os estudantes em situações clínicas concretas, sob orientação, a proposta favorece a construção progressiva de habilidades profissionais, a reflexão ética sobre a prática e a consolidação do raciocínio clínico, aspectos essenciais para a atuação futura.

Os efeitos observados indicam benefícios simultâneos em duas frentes. Para os estudantes, a vivência proporciona amadurecimento técnico, maior segurança na condução de atendimentos e compreensão mais integrada do processo psicoterapêutico. Para o público atendido, os acompanhamentos têm favorecido mudanças na relação com a alimentação, fortalecimento de estratégias de manejo emocional e reorganização de hábitos, demonstrando que intervenções psicológicas estruturadas podem produzir resultados relevantes mesmo em contextos formativos.

Outro ponto que se destaca é o potencial de expansão das ações iniciadas, especialmente com a articulação interprofissional estabelecida com o curso de Nutrição. Essa aproximação amplia as possibilidades de cuidado integral, favorece a troca de saberes entre áreas e projeta novas frentes de atuação em atendimentos coletivos e em ações externas, fortalecendo o vínculo entre universidade e comunidade.

Nesse sentido, o Nutricionalmente consolida-se como uma proposta que ultrapassa o espaço de treinamento clínico e se afirma como estratégia pedagógica capaz de integrar conhecimento, prática e compromisso social. A iniciativa sinaliza que a organização de intervenções supervisionadas na graduação pode contribuir para qualificar o ensino, ampliar o alcance das ações universitárias e promover processos educativos mais ativos, reflexivos e conectados às necessidades contemporâneas da área da saúde.

REFERÊNCIAS

BECK, Judith S. **Pense magro por toda a vida**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BECK, Judith S. **Terapia cognitivo-comportamental**: teoria e prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2021.



FAIRBURN, Christopher G. **Vencendo a compulsão alimentar**: aprenda por que você come compulsivamente e como parar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2024. E-book.

FINGER, Igor da Rosa; OLIVEIRA, Margareth da Silva (org.). **A prática da terapia cognitivo-comportamental nos transtornos alimentares e obesidade**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2016.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TEIXEIRA, Paula; QUINHONEIRO, Driele; MOTARELLI, João. **Comer com atenção plena: introdução ao mindful eating**. [S.l.]: Sou a Ideia, 2018.

TRIBOLE, Evelyn; RESCH, Elyse. **Comer intuitivo**. São Paulo: Sextante, 2023.



Joaçaba

Relatos de Experiência de Ensino



ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO E PESQUISA: RELATO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA REALIZADA NO CURSO DE MEDICINA

Neiva Furlin¹

Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: Este texto tem como objetivo relatar a experiência de uma prática pedagógica realizada no componente curricular Ética, Cultura e Sociedade no curso de Medicina da Unoesc. Os estudantes foram mobilizados a compreender o conceito de determinantes sociais da saúde por meio da articulação entre ensino e pesquisa. A prática pedagógica envolveu visita às Unidades de Atenção Primária à Saúde (UAPS) situadas em regiões com maior vulnerabilidade social, conversa orientada com os profissionais de saúde e produção de um texto articulando as informações levantadas com os conceitos teóricos abordados em sala de aula. Os estudantes avaliaram positivamente a visita às UAPS para compreender, a partir da realidade e da prática, os conceitos teóricos. Conclui-se que práticas pedagógicas baseadas em metodologias ativas, que articulam teoria e prática desde as fases iniciais da formação médica, são primordiais para a formação de profissionais críticos, sensíveis às realidades sociais e comprometidos com a transformação social.

Palavras-chave: prática pedagógica; curso de medicina; ensino e pesquisa; aprendizagem significativa.

1 INTRODUÇÃO

O curso de medicina da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) oferece um processo formativo com foco na formação geral, humanística, crítica, reflexiva e ética, tendo como prioridade levar os estudantes a reconhecerem a realidade local e regional e a compreenderem os problemas emergentes em suas múltiplas dimensões. É parte da missão do Curso alinhar a formação com conceitos contemporâneos da saúde, visando desenvolver no futuro profissional a compreensão, a empatia, o acolhimento e a solidariedade com os pacientes (Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2025a).

Na mesma direção, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Graduação em Medicina, aprovadas no mês de agosto de 2025, no seu artigo segundo, afirmam que “O médico deverá ser um profissional com formação geral, sólida, crítica, reflexiva e comprometida com os princípios éticos, humanísticos, científicos e sociais da Medicina” (Brasil, 2025a)

Essa perspectiva de uma formação crítica e reflexiva que leve em consideração os problemas em suas diferentes dimensões está alinhada com o conceito da Organização Mundial de Saúde (OMS)

¹ Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com estágio de doutorado na Universidade Nacional Autónoma de México (UNAM). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) e líder do Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania (GEPPeC). E-mail: nfurlin@yahoo.com.br.



de 1948, que definiu saúde não somente como ausência de doenças ou enfermidades, mas como um estado de completo bem-estar físico, mental e social. Essa definição revolucionou a forma de conceber o processo saúde-doença, ou seja, permitiu sair de uma abordagem meramente biológica para uma visão biopsicossocial, que requer uma abordagem holística e interdisciplinar. Assim sendo, é fundamental que o egresso do curso de medicina, além da formação técnica, receba uma formação que mobilize competências humanísticas e sociais.

Neste cenário, o componente curricular *Ética, Cultura e Contemporaneidade* é fundamental para que os futuros médicos desenvolvam as competências críticas, reflexivas e humanistas. Isso está posto na matriz de referência do curso e orienta que o referido componente deve contribuir para a formação do perfil do egresso, para que este seja um

Profissional generalista, humanista, crítico e reflexivo, capaz de respeitar os aspectos que compõem o espectro da diversidade humana que singularizam cada pessoa ou cada grupo social, pautado em princípios éticos, comprometido com a cidadania e com meio ambiente, apto a empregar habilidades de comunicação na atenção integral à saúde (Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2025b)².

Portanto, este artigo tem como objetivo relatar a experiência de uma prática pedagógica realizada no componente curricular *Ética, Cultura e Sociedade* no curso de Medicina da Unoesc. Essa experiência buscou proporcionar aos estudantes a compreensão do conceito de determinantes sociais da saúde na realidade prática, por meio da articulação entre ensino e pesquisa. Trata-se da aproximação com a realidade das Unidades de Atenção Primária à Saúde (UAPS), situadas em regiões com maior vulnerabilidade social das cidades de Joaçaba e Herval do Oeste, que ocorreu por meio de uma conversa orientada³ com equipes de profissionais de saúde que atuam nessas unidades. A experiência de pesquisa informal com profissionais de saúde permitiu aos estudantes problematizarem os conceitos aprofundados em sala de aula no contato com a realidade social, tornando-os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Ademais a atividade possibilitou o desenvolvimento de habilidades voltadas ao pensamento reflexivo e crítico sobre os determinantes sociais da saúde, desde uma perspectiva biopsicossocial⁴.

Nesse sentido, a prática pedagógica se articula com o terceiro objetivo do Desenvolvimento Sustentável (ODS) sobre a Saúde e bem-estar, de modo que o estudante de medicina se sinta sensibilizado a comprometer-se, desde o início da sua formação, com a promoção de uma saúde integral, que vai além do modelo biomédico.

² Isso é parte do perfil que se espera dos egressos do curso de Medicina conforme Matriz curricular do curso.

³ A conversa teve por base um roteiro de perguntas com foco no objetivo da visita, conforme será apresentado no decorrer deste relato.

⁴ Essa questão será aprofundada no decorrer do relato da prática pedagógica.



2 INOVAÇÃO E APRENDIZAGEM BASEADA EM COMPETÊNCIAS: ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nos últimos anos, as universidades vêm investindo na formação docente para o uso de metodologias que coloquem os estudantes no centro do processo do ensino-aprendizagem. Esse esforço coletivo visa promover inovação pedagógica, em vista de tornar a aprendizagem mais significativa para os estudantes.

Nesse sentido, a inovação é compreendida como a introdução de algo novo que provoca mudanças no processo já existente. No contexto educacional, inovar significa ampliar possibilidades de ensino e transformar a aprendizagem em um processo dinâmico, suscitando discussões pertinentes à emancipação dos estudantes inseridos na sociedade contemporânea. Carbonell (2002, p. 16) define o conceito de inovação na educação como:

uma série de intervenções, decisões e processos, com algum grau de intencionalidade e sistematização, que tentam modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e, por sua vez, introduzir, seguindo uma linha inovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e uma outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da aula.

A concepção de Carbonell fundamenta a prática pedagógica realizada com estudantes do curso de Medicina, uma vez que se buscou promover uma aprendizagem intencional, dinâmica, significativa e envolvente, mobilizando a articulação entre teoria e prática, por meio da pesquisa em UAPS, visando mobilizar um posicionamento crítico por parte dos estudantes, sensibilizando-os diante da realidade social da saúde e do papel médico que atua nas unidades básicas do Sistema Único de Saúde.

Em componentes teóricos, como é o caso da *Ética, cultura e contemporaneidade*, promover atividades que articulem teoria e prática / ensino e pesquisa potencializa a capacidade reflexiva e dialógica na compreensão da realidade social da saúde e na possibilidade de resolução de problemas sociais. Assim, inovar na educação requer romper com o modelo tradicional tornando os professores/as mediadores ou facilitadores e os estudantes protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Isso é possível por meio de metodologias ativas. Segundo Bacich e Moran (2018, p. 16):

As metodologias ativas para uma educação inovadora apontam a possibilidade de transformar aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativa, cujas expectativas em relação ao ensino, à aprendizagem e ao próprio desenvolvimento e formação são diferentes do que expressavam as gerações anteriores.

Neste cenário de ensino baseado em competências, as metodologias ativas se constituem em abordagens pedagógicas inovadoras que se destacam por promover a participação ativa dos estudantes



na aprendizagem. Essas metodologias precisam estar articuladas com os objetivos pretendidos, desenvolvendo atitudes proativas e habilidades na tomada de decisões. Para isso, os estudantes precisam ser estimulados por meio de metodologias que os mobilizem a ser agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem (Moran, 2013), desenvolvendo competências e habilidades importantes para atuar em um determinado campo profissional. Segundo Popp (2021), na aprendizagem baseada em competências é fundamental que os estudantes sejam mobilizados a “aprender a aprender” de modo que o papel do/a professor/a seja o de adotar metodologias que possibilitem que os estudantes se tornem protagonistas do próprio conhecimento.

2.1 A EMENTA DO COMPONENTE CURRICULAR E SUAS COMPETÊNCIAS

O componente curricular *Ética, cultura e contemporaneidade* é ofertado na 1ª fase do curso de Medicina da Unoesc, com carga horária de oitenta horas. A ementa suporta que o componente seja ministrado com base em quatro conceitos

Ética e cidadania: consciência moral, fundamentos filosóficos, ética, cidadania e direitos humanos, com vistas à formação médica. *Homem e sociedade*: cultura, identidade, diversidade e desigualdade social, responsabilidade socioambiental, globalização, políticas públicas, Estados e Sistemas. *Relações sociais*: questões étnico-raciais, formação antropológica do Brasil (origem do povo brasileiro, ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena), relações de poder, trabalho e gênero. *Universidade Comunitária*: características, valores, atribuições, missão e desenvolvimento regional” (Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2025b, destaque nosso).

Considerando que no curso de medicina esse componente é ministrado na modalidade presencial os conceitos e seus conteúdos correlacionados foram articulados com o campo da saúde, em vista de oferecer uma formação humanizadora e crítica direcionada à área de atuação dos futuros profissionais. Os conteúdos do componente visam mobilizar as seguintes competências:

Compreender os princípios da ética, da cidadania e dos direitos humanos, com vistas à formação de profissionais comprometidos com uma sociedade justa, equânime na formação médica e no exercício profissional.

Entender os contextos históricos, sociais e culturais tendo em vista uma formação humanista, crítica e reflexiva (Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2025b).

Segundo Perrenoud e Magne (1999, p. 7) a definição de competência se refere à “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” Nesse sentido, os conteúdos aprofundados no componente *Ética, cultura e contemporaneidade* estão voltados para competências de formação humanística, crítica e reflexiva, no intuito de preparar o



egresso para atuar no mundo contemporâneo cada vez mais complexo. Tais aspectos estão inclusos no objetivo estabelecido para o componente curricular, que é

Oferecer aos discentes conhecimentos antropológicos, sociológicos e filosóficos sobre a estrutura social, as diversidades culturais, os valores éticos e morais, e as questões étnicas, raciais e de gênero que operam nas relações socioculturais e incidem no campo da saúde, visando contribuir com a formação humana, cidadã e crítica, que leve o futuro profissional da medicina a não somente ser capaz de compreender os processos socioculturais e éticos no campo da saúde, mas também praticar e promover ações éticas humanizadoras e transformadoras no âmbito da profissão (Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2025b).

Os conteúdos foram trabalhados em unidades temáticas, segundo a proposição da ementa já citada. São temas que remetem às relações sociais como, cultura, ética, etnia, raça e gênero, direitos humanos e desigualdades, cujos fenômenos estão implicados no processo saúde-doença. Tais conteúdos são necessários quando se pretende promover uma formação humanística e crítica, pautada em princípios como a responsabilidade ética, a transformação social e a vivência de valores democráticos e cidadãos.

Nessa direção, tendo consciência que os estudantes do curso de medicina precisam ser formados para atuar no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) e, considerando que as novas DCNs para a graduação em medicina reforçam a “integração com o SUS como eixo estruturante da formação médica, assegurando que os estudantes vivenciem, desde os primeiros períodos, a prática em atenção primária, com progressão até áreas de maior complexidade” (Ministério da Educação, 2025, s/p.), como professora busquei potencializar o interesse pela compreensão do fenômeno social da saúde-doença na relação com SUS, a partir da conversa com profissionais da área. Assim, propus averiguar como os profissionais percebem os problemas sociais que afetam a saúde da população que vive em regiões periféricas, articulando a reflexão dos achados com conceitos abordados em sala de aula, como uma forma de “transformar as aulas em aprendizagem mais vivas e significativas” (Bacich; Moran, 2018).

3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS MOVIMENTOS DA APRENDIZAGEM POR COMPETÊNCIAS

A prática pedagógica aqui relatada integra a unidade de ensino que aprofundou o conceito de *homem e sociedade*. Este conceito abrange temas correlatos como desigualdades sociais, questões étnico-raciais e de gênero, políticas públicas e direito à saúde. Para tratar dessas temáticas, propus uma atividade de estudo sobre os determinantes sociais da saúde, considerando que a sociedade ou o ambiente cultural e social em que o ser humano está inserido interage diretamente nas suas condições de saúde.

A prática pedagógica foi realizada no ano de 2025, com duas turmas de medicina. No primeiro semestre, os estudantes visitaram as Unidades de Atenção Primária à Saúde (UAPS), situadas em regiões de maior vulnerabilidade do município de Herval d'Oeste e, no segundo semestre, em bairros no



município de Joaçaba-SC, com o objetivo de levantar dados da realidade referentes aos determinantes sociais da saúde, por meio da conversa orientada com profissionais da saúde. Vale ressaltar que a realização dessa prática teve o consentimento das secretarias municipais de saúde de ambos municípios. A realização da atividade seguiu a metodologia dos movimentos da aprendizagem por competências, os quais relatamos a seguir.

A *verificação ou diagnóstico do conhecimento* prévio ocorreu por meio da técnica do Brainstorming, em que os estudantes foram mobilizados a responder perguntas como: o que é a sociedade? Qual é a sua relação com a saúde das pessoas? Que fatores sociais podem influenciar a saúde? Já ouviram falar em Determinantes Sociais da Saúde (DSS)? O que são os DSS? Como as desigualdades sociais incidem no processo saúde-doença?

Para o *nivelamento do conhecimento*, fez-se uma aula expositiva dialogada com auxílio do *Power Point*, promovendo o debate teórico sobre os determinantes sociais estruturais da saúde, como um dos caminhos teóricos para compreender a relação homem e sociedade. Partimos da compreensão de que os DSS se referem aos fatores econômicos, sociais, políticos, psicológicos, étnicos/raciais, culturais, ambientais e comportamentais que se relacionam com a saúde do indivíduo e das populações, os quais influenciam a ocorrência de problemas de saúde e seus fatores de risco na população (Buss; Pellegrini Filho, 2007). Também apontamos que a OMS, durante a Conferência Mundial sobre Determinantes da Saúde, no Rio de Janeiro, em 2011, assumiu uma visão mais ampla dos DSS ao incorporar a definição de Determinantes Estruturais com base nos marcadores de classe social, raça/etnia e gênero, reconhecendo o contexto sociopolítico e a estrutura social na origem da distribuição de poder, prestígio e discriminação, atuando assim na situação desigual de saúde e bem-estar social (Carvalho, 2013).

Para o *domínio teórico*, foram indicados dois artigos: “A Saúde e seus Determinantes Sociais”, de Paulo Marchiori Buss e Alberto Pellegrini Filho (2007), e “Determinantes estruturais da saúde, raça, gênero e classe social: uma revisão de escopo”, de autoria de Anna Larice Meneses Galvão *et al*, (2021). Para o aprofundamento teórico, propus a atividade de leitura dirigida realizada em grupos, com o auxílio de um roteiro previamente elaborado pela professora e posterior socialização com argumentação fundamentada. Os estudantes foram, ainda, orientados a consultar os artigos 6 e 196 da Constituição Federal, fazendo relação com o conteúdo da bibliografia indicada.

O *movimento de aplicação e problematização do conhecimento* acerca dos DSS ocorreu em dois momentos: um em sala de aula e outro no contato com a realidade nas UAPS – pesquisa. No primeiro momento, em sala de aula, enquanto os grupos socializavam a atividade realizada no movimento do domínio teórico, como mediadora, eu instigava os estudantes a relacionar o conteúdo estudado com exemplos concretos da realidade social, considerando que a posição de cada indivíduo na estrutura social o coloca em situação mais ou menos vulnerável a fatores que determinam a saúde-doença.

Para tornar mais significativa essa compreensão, retomamos de forma coletiva os dois modelos apresentados no texto de estudo. Primeiramente, o modelo mais simples, elaborado por Dahlgren e Whitehead, que “inclui os DSS dispostos em diferentes camadas, desde uma camada mais próxima



dos determinantes individuais até uma camada distal, onde se situam os macrodeterminantes” (Buss; Pellegrini Filho, 2007, p. 83).

Figura 1 - Modelo de Dahlgren e Whitehead: influência em camadas



Fonte: Buss e Pellegrini Filho (2007).

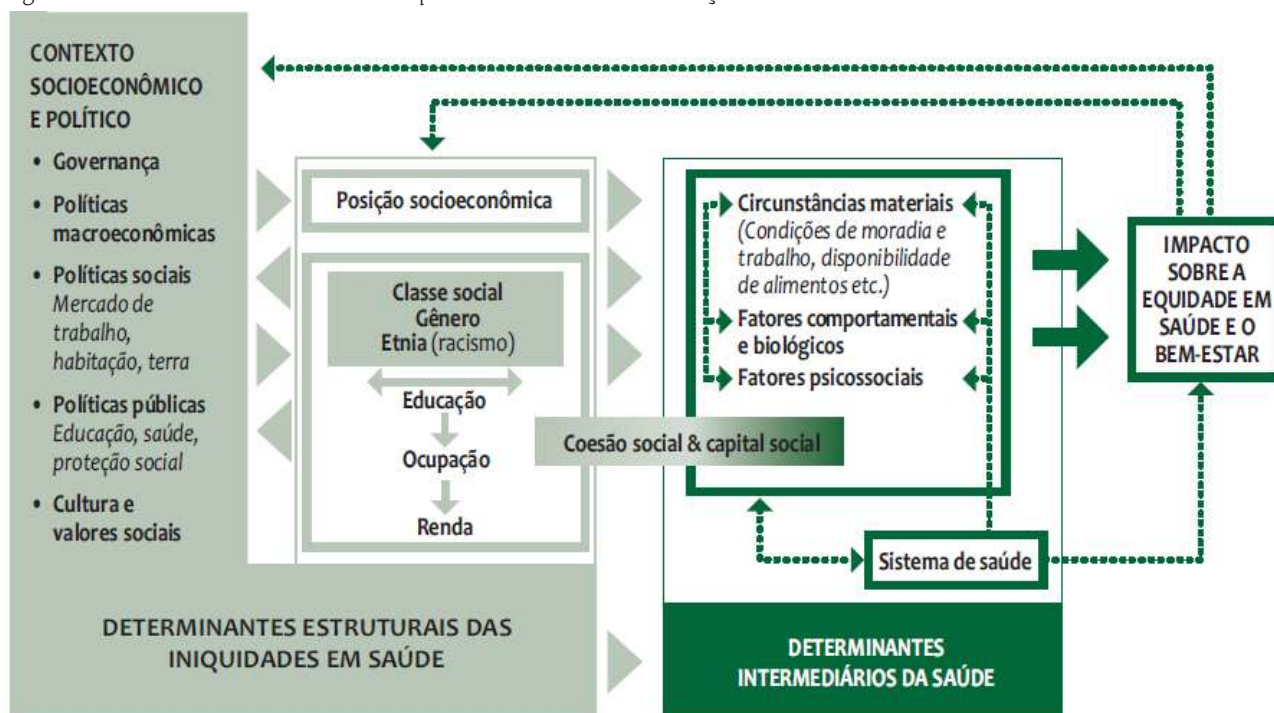
Com base neste modelo, os estudantes foram instigados a pensar possíveis políticas que os governos, em suas diferentes esferas de poder, precisam implementar para mitigar os problemas de saúde da população, a partir de cada camada dos determinantes sociais.

Depois foi conversado sobre o modelo de Diderichsen e Hallqvist, de 1998, que sofreu várias alterações, sendo uma mais recente a que incluiu as estruturas sociais de raça e gênero junto com classe. O modelo permite pensar o conceito de determinantes sociais da saúde de forma mais abrangente, o qual foi adotado pela OMS em seu relatório “Diminuindo Diferenças: a prática das políticas sobre determinantes sociais da saúde”, discutido na Conferência Mundial sobre Determinantes da Saúde, no Rio de Janeiro, em 2011 (Carvalho, 2013, p. 20). Ou seja, esse modelo “ênfatiza a estratificação social gerada pelo contexto social, que confere aos indivíduos posições sociais distintas, as quais por sua vez provocam diferenciais de saúde” (Buss; Pellegrini Filho, 2007, p. 83).

No referido modelo, os determinantes estruturais compreendem a distribuição de renda, o preconceito baseado em valores relativos a gênero e etnia, e os determinantes intermediários configuram-se nas condições de vida, nos aspectos psicossociais, nos elementos comportamentais e/ou biológicos e no próprio sistema de saúde.



Figura 2 - Modelo de Diderichsen e Hallqvist atualizado – Estratificação social



Fonte: Solar e Irwin (2010) *apud* Carvalho (2013).

Com base no modelo da figura 2, os estudantes foram provocados a pensar nas possíveis intervenções e políticas para melhorar a situação da saúde e reduzir as iniquidades. O modelo evidencia que essas ações não podem se limitar aos determinantes intermediários, mas que se faz necessário incluir políticas intersetoriais para enfrentar os mecanismos sociais que produzem sistematicamente uma distribuição desigual dos determinantes da saúde entre os grupos populacionais (Carvalho, 2013).

Nessa perspectiva, ao relacionarem esses dois modelos com os artigos 6 e 196 da Constituição Federal, os estudantes tomaram consciência de que a saúde é um dos direitos sociais, o qual precisa ser garantido pelo Estado, com políticas que vão além de promover acesso à saúde pública e à medicamentos básicos. Ou seja, o direito à saúde foi compreendido como um direito humano que inclui cuidados de saúde, acesso à água, saneamento, alimentação, habitação, cultura, distribuição de renda, emprego, enfrentamento das mudanças climáticas e combate a discriminações e redução das desigualdades sociais. Conforme a Constituição Federal, “a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (Brasil, 1988, art. 196).

A partir desse debate com base na Constituição Federal vários estudantes conseguiram relacionar a garantia do direito social da saúde dentro de uma visão ampliada, baseada nos múltiplos determinantes sociais, confrontando a visão biomédica tradicional. Isto é, foi mobilizada a competência de uma visão crítica, reflexiva e humanista que permite problematizar os determinantes sociais e estruturais da saúde, para que o direito à saúde seja de fato garantido.



Um segundo momento do processo de *problematização e aplicação* dos conceitos teóricos, da prática pedagógica mobilizada para o processo de ensino-aprendizagem referente ao conteúdo proposto na ementa do curso foi a visita às Unidades de Atenção Primária à Saúde (UAPS) com o objetivo de conversar com profissionais da equipe de saúde (médicos/as, enfermeiros/as, técnicos e agentes comunitários) para conhecer a realidade dos determinantes sociais da saúde que mais impactam na saúde da população local.

Em concordância com a Secretaria de Saúde dos municípios de Joaçaba e Herval d'Oeste, foram selecionadas cinco UABS situadas em regiões de maior vulnerabilidade social de cada município. Os estudantes foram organizados em 10 grupos com três a quatro integrantes. Cada unidade selecionada recebeu a visita de dois grupos de estudantes em semanas diferentes⁵. Para a conversa, os estudantes utilizaram um roteiro de perguntas previamente elaborado para manter o foco da atividade. O roteiro foi tratado como um instrumento flexível e aberto a outras perguntas possíveis, a depender do rumo da conversa com os profissionais da saúde.

Quadro 1 – Roteiro de perguntas para a conversa orientada com profissionais de saúde das UAPS

1. Quais são os principais problemas ou determinantes sociais que impactam na saúde da população na comunidade (situações de trabalho, moradia, rede de esgoto, renda da população, comportamento, violências, estresse...)?
2. Considera que as desigualdades sociais afetam a saúde da população? Explique.
3. Que políticas públicas seriam necessárias na comunidade para melhorar as condições de saúde das pessoas?
4. Na sua opinião, que tipo de ações a equipe de saúde (médicos, enfermeiros...) pode fazer ou impulsionar em uma comunidade com vários problemas que afetam a saúde?

Fonte: Elaborado pela professora do componente curricular *Ética, cultura e contemporaneidade*.

É importante mencionar que os estudantes também poderiam registrar, por meio de fotos, realidades do entorno da comunidade que retratassem determinantes sociais da saúde (moradia, córregos com esgoto etc.). Após a visita e coleta de dados da realidade vivida e percebida pelos profissionais de saúde das UAPS, os estudantes foram orientados a produzir um relatório⁶, sistematizando as informações levantadas e analisando-as com base nos pressupostos teóricos acerca dos determinantes sociais da saúde, dos direitos humanos e das desigualdades sociais.

⁵ O dia sugerido pela equipe da Secretaria de Saúde de ambos os municípios foi a sexta-feira após às 15 horas, considerando que neste dia é atendido um menor número de pacientes, por ser o momento em que os profissionais realizam a reunião semanal.

⁶ O relatório deveria ter em torno de três a quatro páginas de conteúdo, sem contar fotos e a capa do trabalho, e deveria ser apresentado conforme normas da ABNT.



Quadro 2 - Estrutura sugerida para a apresentação do relatório

a) Capa e sumário
b) Introdução - situar a atividade, a unidade de saúde visitada, alguns dados da comunidade, o objetivo do trabalho e quem foram os profissionais que deram as informações;
c) Desenvolvimento – registrar as respostas dos profissionais de saúde entrevistados;
d) Discussão e Conclusões - realizar a análise ou reflexão das respostas dos entrevistados tendo como base os conceitos como: determinantes sociais da saúde, direitos humanos, desigualdades sociais. Analisar ainda a compreensão de saúde dos profissionais, ou seja, se consideram a perspectiva biopsicossocial ou se ainda reproduzem o modelo biomédico;
e) Referências;
f) Anexos: fotos e outras imagens.

Fonte: Elaborado pela professora do componente curricular *Ética, cultura e contemporaneidade*.

A produção do relatório analítico e reflexivo tornou os estudantes protagonistas da construção do conhecimento crítico que, posteriormente, foi socializado em sala de aula. Na socialização da experiência e dos achados por meio da referida prática, os estudantes abordaram a sobre a visão dos profissionais em relação aos DSS, a forma como esses atuam e se relacionam com os pacientes e o quanto foi importante tal experiência, já na primeira fase, para a formação profissional.

É possível inferir que essa prática pedagógica que articulou ensino e pesquisa esteve direcionada ao desenvolvimento das competências previstas para o componente, como a compreensão de princípios da cidadania e dos direitos humanos sociais e da realidade social e cultural, em vista de uma formação humanista, crítica e reflexiva que gera comprometimento com a promoção de uma sociedade justa e igualitária.

4 AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A APRENDIZAGEM NA VOZ DE ESTUDANTES

Após narrar a experiência da prática pedagógica, que envolveu a articulação entre teoria e prática, ou ensino e pesquisa, e que possibilitou a problematização das informações coletadas com base nos conceitos teóricos abordados em sala de aula, apresento relatos de estudantes que visitaram as UAPS do município de Joaçaba. Para Lincoln e Guba (2006), escutar a voz pode significar, especialmente nas formas mais participativas de pesquisa, não apenas a voz de um pesquisador no texto, mas também a possibilidade de que os participantes da pesquisa falem por si mesmos. Falar por si mesmo também é significativo nesse caso, em que estamos tratando da metodologia utilizada pela professora, pois são os estudantes quem melhor podem avaliar os conteúdos, as práticas pedagógicas e as metodologias utilizadas em sala de aula e como isso impactou suas vidas e o desenvolvimento de habilidades humanas e críticas.



Nessa intenção, foram selecionados 13 fragmentos das reflexões de discentes registradas na autoavaliação do componente curricular *Ética, cultura e contemporaneidade*⁷ ministrado no segundo semestre de 2025. Os estudantes relatam de forma crítica e reflexiva acerca da experiência realizada e de suas descobertas no componente curricular, mais especificamente da prática pedagógica sobre a visita às UABS⁸.

A visita ao posto de saúde São Braz foi uma experiência enriquecedora, pois proporcionou uma vivência real do funcionamento de uma Unidade Básica de Saúde e da importância da atenção primária. *Foi possível observar de perto como os determinantes sociais influenciam diretamente o acesso, o cuidado e o atendimento aos mais vulneráveis, destacando a importância de um olhar humano, integral e não apenas técnico, considerando o paciente em sua totalidade.* Aprendemos que o médico não deve se limitar a tratar somente a doença, mas compreender o contexto de vida do paciente, sua cultura, condições sociais e valores (Estudante 1)⁹.

A visita à Unidade Básica de Saúde contribui para sairmos do contexto social que estamos acostumados e analisar como é desafiador cuidar da saúde em áreas com vulnerabilidade social e desigualdade de acesso. Também, foi possível *presenciar como os Determinantes Sociais de Saúde (DSS) comprometem a oferta e o alcance de uma saúde de qualidade, sendo que durante a visita foi destacado várias vezes como a falta do saneamento básico compromete a saúde.* Essa visita contribui para observarmos como vai ser a nossa futura realidade e como o papel social do médico é importante para o atendimento ao paciente. Diante disso, essa experiência enriqueceu a *parte teórica desenvolvida em sala de aula, sendo possível notar como os fatores sociais e culturais estão interligados a maneira de cuidar da saúde* (Estudante 2).

A visita à ESF São Brás teve um impacto muito forte na minha formação porque me permitiu ver, na prática, tudo aquilo que discutimos nas aulas sobre *ética, determinantes sociais da saúde, cultura e desigualdade.* Apesar de já termos estudado esses temas de maneira teórica, estar dentro da unidade, ouvindo os profissionais e percebendo de perto a realidade da comunidade, me fez compreender de um jeito completamente diferente o papel do profissional da saúde [...]. Algo que me tocou profundamente foi perceber que muitos preconceitos que eu nem percebia que tinha foram quebrados ali. Ver de perto a rotina da UBS, entender como a população depende do posto e como os profissionais fazem o possível apesar das dificuldades me fez olhar a atenção básica com muito mais respeito. *As teorias que estudamos sobre cultura, desigualdade e relações de poder ficaram muito mais vivas quando observei como a prática realmente acontece.* [...] visitar a ESF São Brás me fez perceber que a *ética, a cultura e os determinantes sociais não são temas distantes: eles estão presentes em cada consulta, em cada encaminhamento, em cada dificuldade que o paciente enfrenta para chegar até o posto.* Essa experiência me ajudou a entender, de forma muito mais humana e concreta, o que significa ser profissional da saúde. E, principalmente, reforçou em mim o desejo de atuar de forma sensível, crítica e comprometida com a dignidade das pessoas (Estudante 3).

A experiência da visita à Unidade Básica de Saúde (UBS) representou um momento crucial no meu processo formativo, pois foi onde pude, de fato, aplicar e confrontar a teoria com a realidade do SUS e da Atenção Primária. *Essa experiência foi crucial para ver a dimensão dos determinantes sociais da saúde e como fatores como moradia e renda afetam diretamente a saúde da comunidade.* Essa vivência me fez refletir sobre como o sistema público de saúde, por mais que tenha suas falhas, ainda é o sistema que ajuda a maior parte das comunidades e pessoas de baixa renda a terem uma saúde em bom estado (Estudante 4).

⁷ Essa foi uma das atividades da avaliação processual do ensino e aprendizagem do componente curricular.

⁸ O uso dessas reflexões para o relato da desta prática pedagógica foi consentido pelos estudantes. A parte itálica destacada nos dos relatos foram feitos pela professora.

⁹ Utilizo o termo “Estudante” seguido de um número arábico, na ordem crescente, como estratégia para preservar identidade dos discentes, seguindo os princípios éticos da pesquisa.



A visita à UBS do bairro Nossa Senhora de Lurdes, em Joaçaba, possibilitou uma imersão concreta na realidade de uma comunidade marcada por diversas vulnerabilidades, muitas delas diretamente ligadas aos determinantes sociais da saúde. De acordo com os entrevistados citados acima, é possível concluir que fatores como saúde mental, faixa etária (população idosa), recursos financeiros e queixas de problemas de saúde relacionados ao trabalho afetam diretamente os indivíduos que essa unidade de saúde atende. Refletindo sobre essa experiência, é evidente o quanto a formação médica precisa de uma compreensão profunda das desigualdades sociais que ainda marcam a realidade do país e impactam diretamente na saúde da comunidade. Reconhecer outras realidades, muitas vezes distantes da vivência pessoal do estudante, é fundamental para desenvolver uma postura ética, crítica e comprometida com a equidade no cuidado. Visitas como essa ampliam o olhar e auxiliam na jornada do médico para compreender que a medicina vai além do conhecimento técnico, o ambiente social é um fator determinante na saúde do indivíduo (Estudante 5).

A partir dos relatos apresentados, é possível identificar que os estudantes apresentam uma compreensão progressiva e multidimensional dos Determinantes Sociais da Saúde (DSS) para descrever a realidade social percebida e escutada, a partir de um posicionamento crítico e reflexivo. Ademais, conseguem descrever como os DSS impactam a saúde da comunidade, o que mostra que a teoria foi compreendida na relação com a observação e escuta da realidade social das UABS. A visita também serviu para perceber a existência das desigualdades sociais que afetam diretamente as condições de saúde da população. Os estudantes demonstram claramente a diferença entre conhecer os DSS teoricamente e vivenciá-los na prática. A estudante 3 expressa isso de forma contundente ao afirmar que “as teorias ficaram muito mais vivas quando observei como a prática realmente acontece”. Ou como o relato da estudante 4: “pude, de fato, aplicar e confrontar a teoria com a realidade do SUS e da Atenção Primária”.

Outras reflexões destacam importância da compreensão teórica dos conceitos na articulação com a realidade concreta, como essas que seguem:

A visita à ESF São Brás foi o momento em que a teoria ‘saiu do papel’. Pude ver na prática os determinantes sociais da saúde que estudamos: como a falta de saneamento, a renda e a estrutura familiar impactam diretamente a saúde das pessoas. Percebi que, na Atenção Básica, a tecnologia mais importante é o acolhimento e a escuta. Vi de perto a realidade e desafios do SUS, mas também sua potência em garantir acesso. Essa vivência me mostrou que, como profissional, precisarei ter um olhar sensível para a realidade da comunidade, atuando não só como prescritor, mas como um agente que acolhe e defende os direitos dos pacientes (Estudante 5).

A visita à UBS foi muito importante para o meu processo de formação. Essa vivência me ajudou a conectar a teoria com a prática e me fez entender melhor como é atuar na linha de frente da atenção primária e sua respectiva importância em nosso país. Saí de lá mais motivada, com a sensação de que escolhi a área certa e com uma visão mais clara sobre o que significa cuidar de pessoas no cotidiano da saúde (Estudante 6).

A experiência possibilitou vivenciar, de forma concreta, muitos dos princípios discutidos em sala de aula, como a compreensão dos determinantes sociais de saúde, a importância da dignidade humana e o papel ético do profissional na atenção básica. Ao conhecer de perto a realidade da comunidade e observar desafios como vulnerabilidade social, procura tardia por atendimento, dificuldades de acesso à informação e ausência de saneamento em algumas áreas, pude perceber que o cuidado em saúde vai muito além do conhecimento técnico. Essa vivência, portanto, contribuiu para



construir uma postura mais consciente, empática e comprometida com a realidade social das pessoas que futuramente atenderei (Estudante 7).

Essa experiência reforçou o que vimos em aula: a saúde é composta por fatores biopsicossociais, uma vez que os principais problemas relatados pelas profissionais daquela unidade eram justamente a falta de acesso ao saneamento básico da população, a violência que acometia aquela região e como mesmo sendo gratuito o atendimento muitas vezes não era inclusivo pois acontecia em horário comercial. A visita a ESF Nossa Senhora de Lourdes me permitiu perceber como a medicina da família e comunidade é importante e como ela é pouco glamurosa, mas certamente essencial para o sistema de saúde. Essa experiência reforçou meu entendimento de que como médica, eu também preciso ser ativista e lutar por melhores condições da população como um todo (Estudante 8).

Essa experiência mostrou-se extremamente produtiva para a trajetória acadêmica, uma vez que proporcionou a aproximação entre teoria e prática, favorecendo a compreensão crítica do papel do SUS e de algumas estratégias adotadas para lidar com as desigualdades em saúde. Portanto, essa vivência reforçou que trabalhos como este nos aproximam da realidade das comunidades e contribuem de forma significativa para consolidar uma prática em saúde mais crítica e consciente das vulnerabilidades do sistema (Estudante 9).

É possível observar que os/as estudantes afirmam compreender na prática a teoria discutida em sala de aula, não somente em relação aos DSS, mas em outros temas, tais como: a perspectiva biopsicossocial (Estudante 8); «a importância da dignidade humana e o papel ético do profissional na atenção básica» (Estudante 7). Chama atenção que algumas reflexões apontam como a atividade prática impactou positivamente na formação profissional e na mudança da visão sobre a sociedade e sobre a própria profissão, como fica destacado nas reflexões que seguem:

A visita à unidade básica de saúde, certamente foi uma das atividades mais especiais e importantes realizadas nesse semestre. Muitas vezes, o conceito de “ser médico” pode soar arrogante, como se todos os médicos fossem uma espécie e “semi-deuses”, mas saindo da bolha que nos cerca, pode-se perceber que a medicina vai muito além do médico. Por trás de toda cura, de todo acolhimento, existe uma equipe multidisciplinar, como enfermeiros, psicólogos, técnicos em enfermagem, fisioterapeutas, dentistas, recepcionista do UBS, enfim, nada é feito apenas pelo médico e a visita nos fez perceber a importância desse sistema ser integrado e ter conexão entre a equipe. A. Essa foi uma experiência realmente impactante, e que certamente fará parte de um modo especial da minha construção como médica (Estudante 10).

A visita a Estratégia Saúde da Família Santa Tereza I me deu a oportunidade de perceber que carregamos uma visão de mundo limitada em meio aos luxos que vivemos, e a necessidade de me aprofundar cada vez mais em conhecimentos sociais e na prática da sensibilidade, visando a habilidade de construir um vínculo valioso com meus futuros pacientes. Diante disso, como estudante de medicina, acredito que a presença de uma matéria reflexiva como essa é indispensável, pois é por meio dela que podemos construir novos saberes e adquirir uma perspectiva mais empática e de cuidado integral com o próximo, não se limitando apenas aos conhecimentos técnicos que formam a base da medicina (Estudante 11).

A visita à Unidade Básica de Saúde teve um impacto muito significativo no meu processo formativo, especialmente por eu ainda estar na 1ª fase do curso. Até então, grande parte do que eu conhecia sobre o SUS e sobre o cotidiano dos profissionais vinha somente de aulas, textos e discussões teóricas. Estar presencialmente no ambiente de atenção primária me fez compreender, de forma



concreta, como a saúde acontece na prática e como ela depende de muitos fatores que vão muito além do atendimento médico isolado. *Saí da visita com a sensação de que a medicina é muito mais ampla do que eu imaginava e que a formação começa justamente por esse contato inicial com a realidade do SUS.* Essa experiência reforçou minha motivação para o curso e me ajudou a entender que, antes de aprender técnicas e procedimentos, preciso aprender a olhar para as pessoas, suas histórias e seus contextos (Estudante 12).

A visita à unidade básica de saúde da Vila Remor me fez ter a compreensão de saúde não pode ser analisada de forma isolada do contexto social, econômico e cultural em que está inserida. Mais do que tratar doenças, o desafio é construir uma rede de atenção que integre prevenção, promoção da saúde e políticas públicas intersetoriais, capazes de transformar realidades e garantir o direito à saúde de maneira plena e equitativa (Estudante 13).

Os relatos dos estudantes apontam um posicionamento reflexivo, crítico e humanista, o que mostra que a prática pedagógica foi importante para o desenvolvimento das competências esperadas para o componente curricular. Alguns estudantes conseguiram entender que o papel do profissional da saúde não se restringe a tratar de doenças, mas também se envolver na promoção e construção de políticas públicas que garantem o direito à saúde (Estudante 13), conforme reza a Constituição Federal.

Enfim, no conjunto das reflexões dos estudantes é possível evidenciar a importância da aprendizagem por meio de práticas pedagógicas ativas que articulam teoria e prática, ensino e pesquisa para o desenvolvimento de competências humanísticas, reflexivas e críticas.

Nesse sentido, Moran ressalta que

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. As metodologias ativas são caminhos para avançar mais no conhecimento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas (Moran, 2013, p. 1).

Seguindo o pensamento de Moran, é possível afirmar que iniciativas pedagógicas que articulam teoria e prática ou ensino e pesquisa, são fundamentais para o desenvolvimento das competências esperadas e possibilitam um conhecimento mais aprofundado e concreto, conforme evidenciamos nos relatos de estudantes. Articular ensino e pesquisa ou teoria com a averiguação da realidade concreta é parte da inovação que se espera do processo educativo, conforme abordado por Carbonell (2002) e Tavares (2019). Isso porque, a inovação educacional designa mudança, transformação, novidade, dinamismo. Desse modo, inovar é criar maneiras diversificadas para renovar a prática pedagógica. Nem sempre se trata de criar algo novo, mas (re)criar situações convencionais que estimulem o processo de ensino-aprendizagem (Carbonell, 2002; Tavares, 2019).



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho foi relatar a experiência de uma prática pedagógica mobilizada no processo de ensino-aprendizagem com estudantes da primeira fase do curso de Medicina da Unoesc. Trata-se de uma experiência que articulou ensino e pesquisa (teoria e prática) realizada no componente curricular *Ética, Cultura e Contemporaneidade*, no intuito de promover uma aprendizagem significativa ancorada na realidade social da saúde.

A aproximação dos estudantes com as Unidades de Atenção Primária à Saúde possibilitou a compreensão concreta dos determinantes sociais da saúde, superando uma abordagem restrita ao modelo biomédico e favorecendo uma leitura ampliada, crítica e biopsicossocial do processo saúde-doença, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com os princípios do Sistema Único de Saúde.

Os relatos dos estudantes demonstram que a vivência prática foi crucial para potencializar o desenvolvimento de competências humanísticas, éticas e reflexivas, especialmente no que se refere à empatia, à escuta qualificada, ao reconhecimento das desigualdades sociais e ao compromisso com os direitos humanos. A experiência permitiu confrontar teoria e realidade, tornando os conceitos trabalhados em sala de aula mais inteligíveis, além de provocar deslocamentos de percepções, revisão de preconceitos e fortalecimento de uma postura profissional comprometida com a dignidade humana e com a equidade no cuidado em saúde.

É possível identificar que o uso de uma metodologia ativa no processo de ensino-aprendizagem foi importante para a assimilação de conceitos que articulam saúde e sociedade, potencializando a compreensão dos contextos sociais e culturais, tendo em vista a formação humanista, crítica e reflexiva, cujas competências são esperadas dos egressos do curso de Medicina, conforme propõe a matriz curricular. Isso se torna fundamental na promoção da saúde integral das pessoas, desde a perspectiva biopsicossocial.

Indubitavelmente, é missão do ensino superior preparar os jovens não somente para a dimensão técnica, mas também para o pensamento científico, reflexivo e crítico e para a vivência de valores éticos e de cidadania, questão necessária para o fortalecimento da democracia. Ou seja, a Educação Superior deve contribuir no processo de transformação das pessoas para que essas atuem de acordo com os princípios que asseguram a ética, a cidadania e a democracia também no processo da promoção da saúde como direito social.

Por fim, conclui-se que práticas pedagógicas baseadas em metodologias ativas, que articulam teoria e prática desde as fases iniciais da formação médica, são primordiais para a formação de profissionais críticos, sensíveis às realidades sociais e comprometidos com a transformação social. A experiência relatada reafirma a relevância de componentes curriculares de caráter humanístico na educação médica e aponta para a necessidade de consolidar, no ensino superior, propostas pedagógicas



que integrem ensino, pesquisa e extensão, contribuindo de forma consistente para a construção de uma medicina ética, socialmente referenciada e alinhada às demandas contemporâneas da saúde coletiva.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. 238 p.

BUSS, P. M.; PELLEGRINI FILHO, A. A Saúde e seus Determinantes. **PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.17, n.1, p.77-93, 2007. DOI <https://doi.org/10.1590/S0103-73312007000100006>

BRASIL, Ministério Da Educação. **MEC homologa parecer das Diretrizes Curriculares de Medicina**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/setembro/mec-homologa-parecer-das-diretrizes-curriculares-de-medicina>. Acesso em: 20 dez. 2025.

BRASIL, Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 dez. 2025.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARVALHO, A. I. de. Determinantes sociais, econômicos e ambientais da saúde. *In*: FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **A saúde no Brasil em 2030 - prospecção estratégica do sistema de saúde brasileiro**: população e perfil sanitário. Rio de Janeiro: Fiocruz/Ipea/Ministério da Saúde/Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, vol. 2. p. 19-38, 2013.

GALVÃO, A. L. M. *et al.* Determinantes estruturais da saúde, raça, gênero e classe social: uma revisão de escopo. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 30, n.2, e200743, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902021200743>

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. São Paulo: Artmed; Bookman, 2006. p. 169-192.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

PERRENOUD, P.; MAGNE, B. C. **Construir**: as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POPP, T. R. Movimentos da competência: um relato através das metodologias ativas e tecnologias da informação no ensino-aprendizagem. **Docência Universitária & Inovação Pedagógica**, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2021.



TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644432311>

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Medicina**. 2025a. Disponível em: <https://www.unoesc.edu.br/cursos/curso/medicina/>. Acesso em: 20 dez. 2025.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Plano de Ensino e Aprendizagem**. Ética, Cultura e Contemporaneidade. 2025b. Disponível em: <https://acad.unoesc.edu.br/academico/portal/modules/prof/planoEnsino.jspa>. Acesso em: 20 dez. 2025.



DESENVOLVIMENTO DE NEGÓCIOS INOVADORES NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Gustavo Francisco Zenaro¹

Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: O presente relato descreve a implementação da experiência pedagógica inovadora denominada “Baby Shark Tank”, desenvolvida no curso de Administração, com o objetivo de estimular o desenvolvimento de negócios inovadores e o desenvolvimento em competências voltadas a criatividade. Em um contexto de acelerada transformação digital e da Quarta Revolução Industrial, percebe-se a necessidade de superar os modelos tradicionais de ensino, que muitas vezes se mostram desconectados das demandas reais do mercado. A atividade buscou preencher essa lacuna, propondo uma simulação de alta fidelidade onde os estudantes, organizados em equipes, idealizaram, planejaram e apresentaram modelos de negócios viáveis a uma banca de investidores (os “Sharks”). A metodologia ativa empregada, centrada na aprendizagem baseada em projetos, permitiu a aplicação prática de conceitos teóricos de gestão, finanças e marketing, ao mesmo tempo em que fomentou o desenvolvimento de competências essenciais como pensamento crítico, comunicação persuasiva e trabalho em equipe. Os resultados preliminares indicam um aumento significativo no engajamento dos alunos e na qualidade dos projetos desenvolvidos, reforçando a eficácia da simulação como ferramenta de formação profissional alinhada às exigências contemporâneas.

Palavras-chave: inovação; empreendedorismo; metodologias ativas; administração; ensino superior.

1 INTRODUÇÃO

A contemporaneidade é marcada pela ascensão da Quarta Revolução Industrial (4IR), um período de profundas transformações tecnológicas que redefinem o mercado de trabalho e as exigências de competências profissionais. Nesse cenário, o ensino superior, especialmente na área de Ciências Sociais Aplicadas, enfrenta o desafio de formar profissionais não apenas com sólido conhecimento teórico, mas também com a capacidade de inovar, adaptar-se e criar soluções para problemas complexos.

A experiência “Shark Tank” surge como uma resposta a esse desafio, motivada pela percepção de que o ensino tradicional, focado predominantemente na transmissão passiva de conteúdo, não é suficiente para preparar os estudantes para um ambiente de negócios dinâmico e competitivo. A atividade propõe uma contextualização do contexto da experiência onde o problema central é a desconexão entre a teoria acadêmica e a prática inovadora exigida pelo mercado.

¹ gustavo.zenaro@unoesc.edu.br.



A justificativa para a realização desta atividade reside na urgência de desenvolver vantagens competitivas no mundo da produção de mercadorias, conforme apontado por Azevedo, Oliveira e Catani (2016), que destacam a priorização de ciências criadoras de tecnologias e inovações materiais. É imperativo que o curso de Administração promova a cultura empreendedora e a capacidade de materializar ideias em negócios viáveis.

O objetivo geral da experiência é desenvolver modelos de negócios inovadores por meio de uma simulação de investimento de risco, utilizando metodologias ativas. Os objetivos específicos incluem: a) capacitar os alunos na elaboração de planos de negócios completos; b) aprimorar as habilidades de comunicação e negociação (“pitch”); e c) integrar os conhecimentos adquiridos em diversas disciplinas do curso.

A fundamentação teórica que embasa a atividade apoia-se na necessidade de uma relação mais estreita entre a universidade e o setor produtivo, conforme discutido por Almeida e Batistela (2011). Além disso, a prática alinha-se à visão de Dalbosco (2015) sobre os desafios da formação para a cidadania democrática, que exige indivíduos proativos e críticos. A abordagem pedagógica adotada é a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), que coloca o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, estimulando a autonomia e a resolução de problemas autênticos.

O papel de mecanismos de fomento a empreendedorismo em regiões fora dos grandes centros tem ganhado destaque em um momento recente da inovação e desenvolvimento econômico mundial. As incubadoras de empresas e os processos de ideação são amplamente reconhecidas como instrumentos de política pública e desenvolvimento econômico, visando apoiar a criação e o crescimento de novas empresas, especialmente as de base tecnológica. Não somente incentivando o empreendedorismo, mas também servindo de apoio ao desenvolvimento de novas soluções. A relevância de compreender o contexto está também na necessidade de promover um desenvolvimento regional mais equitativo e sustentável.

No início dos anos 1950, na conhecida região do Vale do Silício, na Califórnia, a Universidade de Stanford criou uma incubadora de empresas com a finalidade de apoiar alunos no desenvolvimento de projetos de base tecnológica, desenvolver o empreendedorismo buscar novas alternativas, sendo esse o primeiro exemplo lembrado quando o tema *startups* surge (Gomes; Marcondes, 2016).

O sucesso do Stanford Industrial Park, o primeiro parque de pesquisa universitário do mundo, fez com que novas possibilidades surgissem e o olhar de outras universidades também se voltasse a este modelo. As incubadoras de negócios são reconhecidas como facilitadoras e plataformas de lançamento essenciais para novas startups, desempenhando um papel crucial no aumento da quantidade e da qualidade de novos empreendimentos (Fithri *et al.*, 2024).

O projeto “Desenvolvimento de Negócios Inovadores no Curso de Administração”, por meio da experiência “Baby Shark Tank”, alinha-se intrinsecamente a diversos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030. Primeiramente, contribui para o ODS 4: Educação de Qualidade, ao promover uma metodologia ativa que capacita os estudantes com competências como pensamento



crítico, criatividade e empreendedorismo, superando modelos de ensino tradicionais e conectando a teoria à prática do mercado. Em segundo lugar, o fomento à criação de negócios inovadores e o desenvolvimento de uma cultura empreendedora impactam diretamente o ODS 8: Trabalho Decente e Crescimento Econômico, estimulando a geração de empregos, o crescimento econômico inclusivo e a produtividade, além de apoiar o desenvolvimento regional.

Além disso, iniciativa se coaduna com o ODS 9: Indústria, Inovação e Infraestrutura, ao incentivar a inovação, a construção de infraestruturas resilientes e a promoção da industrialização inclusiva e sustentável, por meio do uso de tecnologias como a Inteligência Artificial no processo de ideação e prototipagem de novos negócios.

A experiência pedagógica no curso de Administração demonstrou uma correlação direta e efetiva com as competências previstas no plano de ensino. Os estudantes foram desafiados a analisar as diferenças dos modelos de negócios ao idealizar, planejar e apresentar propostas inovadoras, exigindo a compreensão de diversas estruturas e estratégias de mercado. A fase de ideação e desenvolvimento dos projetos, que envolveu a identificação de problemas reais e a proposição de soluções, permitiu que os alunos elaborassem diagnóstico e intervenção organizacional com vistas à proposição de soluções. Além disso, a simulação de alta fidelidade proporcionou um contexto novo para aplicar conhecimentos e desenvolver habilidades, como comunicação persuasiva e trabalho em equipe, fomentando a autonomia no desenvolvimento de competências. Finalmente, a metodologia ativa empregada estimulou os participantes a formular problemas e/ou oportunidades utilizando empatia com os usuários das soluções, elaborar hipóteses, analisar evidências disponíveis, diagnosticar causas prováveis e elaborar recomendações de soluções passíveis de testes, culminando na apresentação e validação de seus modelos de negócios perante uma banca de investidores.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência “Shark Tank” foi planejada e desenvolvida ao longo de um semestre letivo, envolvendo uma turma de 30 alunos do 6º **período do curso de Administração**. **O contexto da prática se deu na disciplina de** Plano de Negócios, onde o perfil dos estudantes é majoritariamente composto por jovens adultos com pouca ou nenhuma experiência prévia em criação de negócios, mas com alto potencial de engajamento em atividades práticas e tecnológicas.

O planejamento da atividade seguiu três fases distintas:

1. Fase de Ideação e Formação de Equipes: Nas primeiras semanas, os alunos foram incentivados a identificar problemas reais no mercado e a propor soluções inovadoras. A formação das equipes (com 4 a 5 membros) foi baseada na complementaridade de habilidades e interesses. Foi introduzido o uso



de Inteligência Artificial (IA) como ferramenta de apoio à pesquisa de mercado e à prototipagem de mockups iniciais, alinhando a prática ao uso de outras tecnologias inovadoras.

2. Fase de Desenvolvimento e Mentoria: Esta foi a fase mais longa, dedicada à elaboração do Plano de Negócios completo. Os alunos aplicaram conceitos de Business Model Canvas, análise SWOT, projeções financeiras e estratégias de marketing. A ênfase foi dada à aplicação de dados para embasar as decisões de negócio além de prazos e tarefas ao longo do semestre para desenvolvimento da atividade, simulando a rigor do mundo corporativo.

Também ocorreram capacitações sobre pitch, apresentações e captação de recurso para projetos de inovação, sendo formas de desenvolver os projetos sem investimento próprio.

Foram desenvolvidos os seguintes projetos pelas equipes:

Quadro 1 – Equipes e Projetos

Projeto	Descrição do projeto
Conecta Jovem	Plataforma de capacitação e vagas de emprego para jovens que estão ingressando no mercado de trabalho.
Vital Bov	Chip para localização e monitoramento de bovinos para em tempo real.
Rotaboa	Aplicativo para demonstrar localização de pontos seguros de parada para caminhoneiros.
Alert Pay	Sistema para alerta de vencimento de títulos, boletos e outros lembretes.
Pata Social	Rede Social para donos de PET, se tornando um marketplace
Bovgenius	Sistema de monitoramento de rebanhos, voltado a controle de prenhez.
KJAM	Sistema voltado a ergonomia dos colaboradores das empresas.
Edumeet	Plataforma de apresentação de cursos da Universidade para quem está em dúvida em qual escolher.
Unify	Site para contato entre universitários e locatários para dividir aluguel.
Agromais	Aplicativo para venda de hortaliças e produções próprias de pequenos agricultores.
Zynka	Plataforma de troca de créditos por treinamentos e apoio.

Fonte: os autores.

3. Fase de Apresentação Final (“Pitch”):

O ápice da experiência foi o evento “Shark Tank”, onde cada equipe teve 5 minutos para apresentar seu negócio (o pitch) e 5 minutos para responder às perguntas da banca de “Sharks” – composta por empresários, egressos e investidores convidados. A avaliação dos jurados considerou a apresentação, problema, MVP, Validação, Planejamento e Potencial de mercado.

- **Apresentação:** clareza, objetividade e impacto na comunicação da ideia.
- **Problema:** definição e relevância do problema que o projeto busca resolver.
- **MVP/SOLUÇÃO:** demonstração prática e funcional da solução proposta.



- **Validação:** comprovação do interesse real do público-alvo pela solução.
- **Planejamento:** organização, planejamento de marketing e viabilidade para execução do projeto.
- **Potencial de Mercado:** potencial, conhecimento e posicionamento diante da concorrência.

A experiência demonstrou ser um ambiente de aprendizado imersivo, onde a teoria se materializou em projetos concretos. A pressão da simulação e a presença de avaliadores externos elevaram o nível de exigência e o comprometimento dos estudantes, superando a passividade frequentemente observada em aulas expositivas.

Os jurados escolhidos, pessoas que conhecem o processo de desenvolvimento de uma startup e negócios foram:

- Danimara Weber – Representando o Inovale
- Bianca Vieira – Egressa da Unoesc representando o Programa Nascer (FAPESC)
Jaqueline da Cruz – I.Nova Unoesc
- Natan Kemer da Silva – Egresso e Representando a startup Razonet.

Imagem 1 - Jurados das apresentações finais



Fonte: o autor.

A equipe campeã, PATA SOCIAL, ganhou um valor simbólico 1.000.000 de Libras Libanesas, o que equivale a cerca de R\$ 70,00 para a pizza de comemoração e um “cheque simbólico”.



Imagem 2 - Premiação Equipe Campeã



Fonte: o autor.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados alcançados com a experiência “Shark Tank” foram notáveis, tanto em termos de produtos (os planos de negócios) quanto de processos (o desenvolvimento de competências).

Em relação aos produtos, 100% das equipes entregaram planos de negócios completos e bem estruturados. Dentre os 8 projetos apresentados, 5 foram classificados pela banca como de alto potencial de mercado, recebendo propostas simuladas de investimento. Isso demonstra a capacidade dos alunos de gerar ideias não apenas criativas, mas economicamente sustentáveis. No que tange ao desenvolvimento de competências, a experiência se mostrou altamente eficaz na relação com as competências essenciais para o administrador moderno.

Imagem 3 - Apresentações dos alunos



Fonte: o autor.



A discussão dos resultados reforça a tese de que a metodologia ativa é um catalisador para a aprendizagem significativa. A simulação do “Shark Tank” transformou o conhecimento teórico em competência prática, permitindo que os alunos vivenciassem o ciclo completo de um empreendimento.

Imagem 4 - Feedback dos jurados



Fonte: o autor.

A experiência corrobora a importância de se investir em práticas pedagógicas que preparem o aluno para a complexidade do mundo real, indo além da simples memorização de conteúdo. A utilização de tecnologias, como a IA, não foi um fim em si, mas um meio para otimizar a pesquisa e a prototipagem, integrando o aluno ao ecossistema de inovação.

Imagem 5 - Divulgação feita pelos alunos após a premiação



Fonte: Página do Curso de Administração.



Dois projetos após a apresentação buscaram o programa de pré-incubação da Unoesc, podendo se tornar novas empresas em breve.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica “Shark Tank - Desenvolvimento de Negócios Inovadores” demonstrou ser uma ferramenta de ensino de alto impacto para o curso de Administração. A síntese dos resultados aponta para o sucesso na integração entre teoria e prática, no desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI e no engajamento dos estudantes.

A simulação de um ambiente de investimento real não apenas motivou os alunos, mas também os expôs à complexidade e à multidisciplinaridade do processo de criação de um negócio. A utilização de tecnologias para pesquisa e prototipagem, inseriu a prática no contexto da 4IR, preparando os futuros profissionais para um mercado que exige fluência digital e capacidade de inovação contínua.

Recomenda-se a replicabilidade desta experiência em outras disciplinas e cursos, adaptando a temática, mas mantendo a essência da metodologia ativa e da simulação de alta fidelidade. O relato se configura, portanto, como um exemplo na busca pela excelência e pela formação integral de cidadãos e profissionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; BATISTELA, Airton Carlos. A relação universidade pública & setor produtivo na América Latina: mais impasses que possibilidades. *In*: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.). **Políticas educacionais de ensino superior no Século XXI**: um olhar transnacional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; OLIVEIRA, João F; CATANI, Afrânio M. O Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e o Plano nacional de Educação (PNE 2014-2024): regulamentação, avaliação e financiamento. **RBPAE**, v. 32, n. 3, p. 783-803, set./dez. 2016.

BRASIL. Portaria Nº 1.122, de 19 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação, Brasília, DF, 19 mar. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.122-de-19-de-marco-de-2020>. Acesso em: 19 de jul. 2020.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Educação superior e dos desafios da formação para a cidadania democrática. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 123-142, mar. 2015.



FITHRI, P.; HASAN, A.; SYAFRIZAL, S.; GAMES, D. Enhancing Business Incubator Performances from Knowledge-Based Perspectives. **Sustainability**, Basel, v. 16, n. 15, p. 6303, 2024. DOI: 10.3390/su16156303.

GOMES, Maurici Dias; MARCONDES, Reynaldo Cavaleiro. O desenvolvimento de micro e pequenas empresas: o caso da Incubadora Tecnológica de Guarulhos. REGE - **Revista de Gestão**, São Paulo, v. 23, p. 264-273, 2016. DOI: 10.1016/j.rege.2016.06.008

NARDI, Elton Luiz; SANTOS, Robinson dos. **Pesquisa**: teoria e prática. Porto Alegre: EST, 2003.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.



ENSINO POR COMPETÊNCIAS NOS ESPORTES COLETIVOS: ARTICULAÇÕES ENTRE SABER, FAZER E SER

Marcelo de Oliveira Pinto¹

Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo relatar e refletir sobre uma experiência pedagógica desenvolvida no componente curricular Esportes Coletivos II, do curso de Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), fundamentada na pedagogia das competências e no uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem. A proposta integrou os conteúdos de voleibol e basquetebol em uma turma numerosa, organizando situações de aprendizagem orientadas à articulação entre saber, saber-fazer e saber-ser, conforme os Movimentos Mobilizadores de Competência adotados institucionalmente. A experiência envolveu estratégias como aprendizagem baseada em projetos, situações-problema e atividades teórico-práticas, além da integração com eventos institucionais, possibilitando aos estudantes vivenciar contextos reais de intervenção profissional relacionados ao planejamento, à organização e à condução de práticas esportivas. Os resultados indicaram elevada adesão discente, participação ativa ao longo do componente e baixos índices de recuperação e reprovação quando comparados a históricos de disciplinas com características semelhantes. A análise dos achados, à luz da literatura científica, sugere que a proposta favoreceu uma aprendizagem significativa e inovadora, promovendo o desenvolvimento de competências profissionais, o protagonismo discente e a integração entre teoria e prática. Conclui-se que a experiência apresenta potencial de replicabilidade em outros componentes curriculares e contextos formativos, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas coerentes com a formação integral no ensino superior.

Palavras-chave: ensino por competências; metodologias ativas; educação física.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as transformações sociais, tecnológicas e culturais, intensificadas pela digitalização do conhecimento e pela diversidade crescente de demandas sociais, têm modificado de forma substancial os processos de ensino e aprendizagem no ensino superior, exigindo uma revisão contínua das práticas pedagógicas e das funções docentes para promover uma educação mais significativa, colaborativa e adaptada às complexidades contemporâneas (Wang, 2024). Nesse contexto, o modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão de conteúdos e na atuação passiva do estudante, tem se mostrado insuficiente para responder às demandas formativas contemporâneas, especialmente no que se refere à formação de profissionais críticos, autônomos e capazes de intervir de maneira qualificada em diferentes contextos de atuação.

¹ marcelo.p@unoesc.edu.br.



Diante desse cenário, ganham destaque abordagens pedagógicas que deslocam o foco do ensino para a aprendizagem, valorizando o protagonismo discente, a contextualização do conhecimento e a articulação entre teoria e prática. Entre essas abordagens, a pedagogia das competências tem se consolidado como um referencial teórico-metodológico relevante no ensino superior, ao compreender a formação profissional como um processo que integra conhecimentos conceituais, habilidades práticas e atitudes éticas e sociais. Nessa perspectiva, ensinar por competências implica favorecer situações de aprendizagem que mobilizem, de forma indissociável, o saber, o saber-fazer e o saber-ser, superando a fragmentação entre conteúdo e aplicação (Perrenoud, 1999; Zabala; Arnau, 2015).

Associadas à pedagogia das competências, as metodologias ativas de ensino e aprendizagem assumem papel central ao propor estratégias didáticas que envolvem o estudante de maneira ativa na construção do conhecimento (Berbel, 2011). Tais metodologias, como a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e os estudos de caso, favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas, técnicas e socioemocionais, ao mesmo tempo em que estimulam a reflexão crítica e a tomada de decisão em situações próximas à realidade profissional.

No campo da Educação Física, e mais especificamente no ensino dos esportes coletivos no ensino superior, essas discussões assumem relevância particular. Historicamente, a formação esportiva universitária esteve fortemente ancorada em abordagens tecnicistas, centradas na reprodução de gestos motores e na aprendizagem fragmentada dos fundamentos técnicos (Galatti *et al.*, 2006). Embora esses conhecimentos sejam indispensáveis, sua dissociação de contextos pedagógicos, sociais e éticos limita a formação de profissionais capazes de planejar, intervir e avaliar práticas esportivas em diferentes realidades educacionais e sociais.

Nesse sentido, a adoção de uma abordagem orientada por competências no ensino dos esportes coletivos possibilita ampliar o escopo formativo, incorporando dimensões relacionadas ao planejamento pedagógico, à organização de eventos esportivos, à gestão de grupos, à tomada de decisão e à compreensão do esporte como fenômeno cultural, social e educativo. Essa perspectiva dialoga diretamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com os projetos pedagógicos institucionais, que enfatizam a necessidade de uma formação integral, contextualizada e socialmente comprometida no ensino superior (Brasil, 2018).

É nesse contexto que se insere o presente relato de experiência, desenvolvido no componente curricular Esportes Coletivos II, que integra os conteúdos de voleibol e basquetebol na formação em Educação Física. A experiência foi planejada e executada com base na pedagogia das competências e no uso sistemático de metodologias ativas, buscando articular os diferentes saberes envolvidos na formação profissional. Ao longo do processo, foram propostas situações de aprendizagem que demandaram dos estudantes não apenas o domínio técnico das modalidades esportivas, mas também a capacidade de planejar, organizar, executar e refletir criticamente sobre práticas esportivas em contextos reais de intervenção.



Assim, o objetivo deste relato é refletir criticamente sobre a experiência de ensino por competências nos esportes coletivos, evidenciando as articulações entre saber, fazer e ser no contexto do ensino superior, bem como os desafios, as estratégias adotadas e os resultados observados ao longo do desenvolvimento do componente curricular.

1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No âmbito da pedagogia das competências, a aprendizagem é compreendida como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para responder de forma eficaz a situações concretas e contextualizadas (Kirsch, 2024). Essa perspectiva desloca o foco do simples acúmulo de conteúdo para a ação reflexiva, exigindo que o estudante articule, de forma integrada, o saber conceitual, o saber-fazer e o saber-ser em contextos próximos à realidade profissional. Sob esse enfoque, o desenvolvimento de competências pressupõe a organização de situações pedagógicas que promovam a tomada de decisão, a resolução de problemas e a reflexão crítica sobre a prática. No ensino superior, essa organização implica superar modelos centrados exclusivamente na exposição do professor, favorecendo estratégias que reconheçam o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem.

As metodologias ativas, nesse sentido, não se configuram como técnicas isoladas ou meramente instrumentais, mas como princípios orientadores do processo de ensino e aprendizagem. Ao promoverem a participação ativa, a problematização da realidade e a aplicação prática do conhecimento, tais metodologias favorecem a integração entre teoria e prática em situações de aprendizagem significativas (Zorrilla Esparza *et al.*, 2025).

No contexto da educação física, especialmente no ensino dos esportes coletivos no ensino superior, essa abordagem assume caráter estratégico. A atuação profissional nesse campo exige competências que extrapolam o domínio técnico das modalidades esportivas, envolvendo planejamento pedagógico, gestão de grupos, organização de eventos esportivos e compreensão do esporte como fenômeno social, cultural e educativo (Onofre, 2023).

Dessa forma, estruturar o ensino dos esportes coletivos a partir de uma pedagogia por competências, associada ao uso intencional de metodologias ativas, contribui para uma formação mais integrada. Tal organização favorece a preparação do estudante para intervir de maneira crítica, reflexiva e contextualizada em diferentes cenários de atuação profissional, alinhando-se às demandas contemporâneas do ensino superior (Souza; Santos; Murgio, 2020).

Por fim, a fundamentação teórica que sustenta a presente experiência ancora-se na convergência entre o ensino por competências e o uso sistemático de metodologias ativas, compreendidas como bases para a organização da intervenção pedagógica no ensino dos esportes coletivos no ensino superior.



2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência pedagógica foi desenvolvida no componente curricular Esportes Coletivos II no ano de 2025, vinculado ao curso de Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), campus de Joaçaba. O componente contempla, de forma integrada, os conteúdos de voleibol e basquetebol, articulando fundamentos técnicos, regras oficiais, princípios táticos, aspectos pedagógicos e reflexões críticas sobre o esporte enquanto fenômeno educacional, social e cultural.

A turma era composta por 50 estudantes, com trajetórias formativas heterogêneas, tanto no que se refere às vivências esportivas prévias quanto às expectativas profissionais. Tal contexto exigiu a adoção de estratégias pedagógicas capazes de promover engajamento ativo, participação colaborativa e aprendizagem significativa, considerando a complexidade inerente ao ensino de duas modalidades esportivas distintas em um mesmo componente curricular.

2.1 COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS NO COMPONENTE CURRICULAR

As competências mobilizadas ao longo do componente contemplaram diferentes dimensões da formação profissional, destacando-se: 1. Domínio conceitual e técnico das modalidades voleibol e basquetebol, incluindo fundamentos, regras oficiais e princípios táticos; 2. Capacidade de planejamento, organização e execução de práticas esportivas em contextos educacionais; 3. Desenvolvimento da análise crítica da prática esportiva, considerando aspectos técnicos, pedagógicos, fisiológicos e sociais; 4. Exercício da responsabilidade, ética profissional e trabalho colaborativo; 5. Tomada de decisão em situações reais ou simuladas de intervenção profissional.

2.2 MOVIMENTOS MOBILIZADORES DA APRENDIZAGEM E ORGANIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência foi planejada de forma a contemplar, de maneira progressiva e integrada, os Movimentos Mobilizadores de Competência adotados institucionalmente pela UNOESC, compreendidos como estratégias pedagógicas voltadas à mobilização articulada dos diferentes saberes que constituem a competência profissional — saber, saber-fazer e saber-ser.

No **Movimento 0** – Apropriação conceitual, os estudantes foram conduzidos ao domínio dos conhecimentos teóricos essenciais ao componente curricular, mobilizando prioritariamente o saber. Essa etapa envolveu o estudo dos fundamentos técnicos, das regras oficiais, dos aspectos históricos e dos princípios fisiológicos relacionados ao voleibol e ao basquetebol, desenvolvidos por meio de estudos dirigidos, aulas dialogadas e materiais de apoio, constituindo a base conceitual necessária para o desenvolvimento das etapas subsequentes.



O **Movimento 1** – Aplicação orientada dos conhecimentos foi estruturado com ênfase na mobilização do saber-fazer, a partir da aplicação prática dos conteúdos estudados. As atividades incluíram vivências em quadra, análise de situações reais de jogo, organização de atividades práticas e resolução de situações-problema, aproximando os estudantes das exigências técnicas e pedagógicas inerentes à atuação profissional em Educação Física.

O **Movimento 2** – Problematização e desenvolvimento da postura profissional concentrou-se na mobilização do saber-ser, por meio da reflexão crítica sobre as práticas esportivas e sobre a atuação profissional. Nesse movimento, foram discutidos aspectos relacionados à ética, à responsabilidade, à tomada de decisão, à gestão de conflitos e à postura profissional, especialmente em contextos de arbitragem, organização de eventos e condução de atividades esportivas. Essas reflexões possibilitaram aos estudantes compreender o esporte para além da execução técnica, reconhecendo-o como espaço de intervenção educativa, social e formativa.

Figura 1 – Estudantes atuando em funções de arbitragem e organização, evidenciando situações de tomada de decisão, responsabilidade e postura profissional



Fonte: o autor.

O **Movimento 3** – Integração caracterizou-se pela articulação dos diferentes saberes em situações autênticas de prática, por meio da idealização, organização, execução e avaliação de eventos esportivos inéditos, realizados no âmbito do próprio componente curricular. Os estudantes foram responsáveis por todas as etapas de dois campeonatos internos da turma, incluindo elaboração de regulamento, organização logística, arbitragem, controle de resultados e premiação.



Figura 2 – Medalhas dos campeonatos internos organizados pelos estudantes do componente curricular Esportes Coletivos II



Fonte: o autor.

Essas experiências exigiram a mobilização integrada de conhecimentos técnicos, competências organizacionais e pedagógicas e atitudes profissionais, consolidando, em contexto real de intervenção, a articulação entre saber, saber-fazer e saber-ser. De forma complementar, parte dos estudantes também participou das atividades da OLIUNI – Jogos Universitários da UNOESC, ampliando as vivências em ambientes institucionais de competição.

2.3 PAPEL DO PROFESSOR E DOS ESTUDANTES

O professor atuou como mediador, orientador e facilitador, organizando situações de aprendizagem desafiadoras, acompanhando o desenvolvimento das atividades e oferecendo feedback sistemático. Essa atuação possibilitou deslocar o foco da transmissão de conteúdos para a construção ativa do conhecimento.

Os estudantes assumiram papel protagonista, participando de forma ativa, colaborativa e responsável, tanto nas atividades práticas quanto na organização de eventos, avaliações e momentos reflexivos.



Figura 3 – Registro do professor acompanhando as atividades realizadas pelos estudantes



Fonte: o autor.

2.4 AVALIAÇÃO E ASPECTOS INOVADORES DA PRÁTICA

A avaliação foi concebida como um processo formativo e contínuo, contemplando provas teóricas, atividades práticas, organização de eventos esportivos, participação na OLIUNI e reflexões críticas individuais e coletivas. Essa diversidade de instrumentos permitiu avaliar de forma mais abrangente as competências desenvolvidas.

Figura 4 – Registro das avaliações escritas realizadas pelos estudantes



Fonte: o autor.



Destaca-se, como aspecto exitoso da prática, a elevada adesão dos estudantes ao componente curricular, refletida nos baixos índices de recuperação e reprovação em comparação a históricos anteriores. Tal resultado evidencia o potencial da proposta para promover uma aprendizagem significativa e inovadora, conforme definido pelo PDI da UNOESC (2023), ao articular métodos participativos e mobilizadores do saber, do saber-fazer e do saber-ser em um contexto formativo complexo e desafiador.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados observados ao longo do componente curricular indicam elevada adesão discente e sustentação pedagógica do modelo orientado por competências e metodologias ativas. Do ponto de vista acadêmico-institucional, os registros evidenciam baixa incidência de recuperação (A2) e reprovação quando comparados a históricos de disciplinas com características semelhantes, como turmas numerosas e elevada complexidade técnico-tática. Dos 50 estudantes matriculados, apenas 3 realizaram A2 e 1 foi reprovado, enquanto, em componentes de perfil equivalente, observam-se historicamente percentuais aproximados de 15–20% em A2 e 5–10% de reprovação. Esses indicadores sugerem não apenas desempenho final satisfatório, mas também menor desengajamento acadêmico e redução do risco de retenção e abandono, dimensões amplamente discutidas na literatura sobre permanência estudantil no ensino superior (Tinto, 2017).

A interpretação desses resultados exige cautela, uma vez que baixos índices de reprovação, isoladamente, não constituem evidência de qualidade pedagógica. Contudo, no presente relato, tais resultados mostram-se coerentes com a organização didático-pedagógica fundamentada na aprendizagem significativa e inovadora preconizada pelo PDI da UNOESC (2023), ao articular métodos participativos e a mobilização integrada do saber, do saber-fazer e do saber-ser. A literatura sobre metodologias ativas sustenta que ambientes de aprendizagem centrados na participação discente favorecem maior engajamento, autonomia e autorregulação, especialmente quando o estudante compreende o sentido formativo das tarefas propostas (Berbel, 2011).

No campo específico da Educação Física e da pedagogia do esporte, evidências indicam que modelos pedagógicos participativos e orientados à prática com sentido promovem maior envolvimento discente ao integrar a aprendizagem técnico-tática a dimensões socioeducativas essenciais da formação profissional (Bessa *et al.*, 2021). Tais abordagens favorecem o desenvolvimento de competências relacionadas à responsabilidade, cooperação, tomada de decisão e compreensão do esporte como fenômeno social e educativo, superando limitações observadas em modelos tradicionais centrados exclusivamente na execução técnica.

Essa convergência teórico-empírica dialoga diretamente com os resultados qualitativos observados no componente, especialmente no Movimento 3 – Integração. Nesse momento, os estudantes idealizaram, organizaram e executaram eventos esportivos reais, além de participarem da OLIUNI, assumindo papéis ativos de organização, arbitragem e gestão.



Figura 5 – Premiação dos eventos organizados, evidenciando o fechamento do processo formativo



Fonte: o autor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato evidenciou que a organização do ensino dos esportes coletivos por competências, articulada a metodologias ativas, foi pertinente para um componente com duas modalidades e turma numerosa, favorecendo a integração entre saber, saber-fazer e saber-ser conforme os Movimentos Mobilizadores de Competência institucionalmente adotados. Os resultados acadêmicos e pedagógicos foram coerentes com o desenho formativo, com elevada participação e baixa incidência de A2/reprovação, em contraste com padrões usualmente observados em componentes de alta demanda prático-organizacional.

O elemento central de sucesso foi o Movimento 3, materializado na realização de dois eventos esportivos internos concebidos e executados pelos estudantes (regulamento, logística, arbitragem, registros e premiação), complementado pela participação na OLIUNI, aproximando a formação de um contexto autêntico de intervenção profissional.

Como implicação, a experiência mostra potencial de replicabilidade em outros componentes, desde que se mantenham: (i) sequenciamento progressivo dos movimentos, (ii) avaliação coerente com competências (instrumentos diversificados) e (iii) tarefas integradoras com produto/evento real.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25–40, 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 10 jan. 2026.



BESSA, C. *et al.* What actually differs between traditional teaching and sport education models? A systematic review. **Sustainability**, Basel, v. 13, n. 9, p. 1–19, 2021. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33707994/>. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file>. Acesso em: 10 jan. 2026.

CHOI, S. M. *et al.* The motivational impact of the sport education model on university students' engagement. **Scientific Reports**, London, v. 14, 2024. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41598-024-78446-8>. Acesso em: 10 jan. 2026.

GALATTI, L. R. **Pedagogia do esporte**: o livro didático como mediador no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2006.395311>. Acesso em: 10 jan. 2026.

KIRSCH, D. B. *et al.* O ensino por competências e as metodologias ativas: relações e implicações para a prática pedagógica docente. **Revista de Educação**, Santa Maria, v. 49, e84578, 2024. DOI: 10.5902/1984644484578. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/84578>. Acesso em: 10 jan. 2026.

ONOFRE, M. Portuguese research on physical education and sport: sport pedagogy and didactics in higher education. **Frontiers in Sports and Active Living**, 2023. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fspor.2023.1172815/full>. Acesso em: 10 jan. 2026.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes. **Revista Pátio**, Porto Alegre, v. 3, p. 15–19, 1999. Disponível em: <https://drb-assessoria.com.br/av1/Construircompetenciasevirarascostasaossaberes.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2026.

SOUZA, L. S. de; SANTOS, D.; MURGO, C. S. Active methodologies in higher education in Brazilian health: an integrative review. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 7, e021015, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8656540>. Acesso em: 10 jan. 2026.

TINTO, V. Through the eyes of students. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 19, n. 3, p. 254–269, 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1521025115621917>. Acesso em: 10 jan. 2026.

UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2023–2027**. Joaçaba: Unoesc, 2023. Disponível em: https://www.unoesc.edu.br/wp-content/uploads/2023/03/PDI_-_2023-2027_.pdf. Acesso em: 10 jan. 2026.

WANG, C. *et al.* Education reform and change driven by digital technology: a bibliometric study from a global perspective. **Humanities and Social Sciences Communications**, v. 11, n. 1, p. 1–17, 2024. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41599-024-02717-y>. Acesso em: 10 jan. 2026.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2015.



ZORRILLA ESPARZA, C. J. *et al.* Active learning methodologies and the development of professional competencies in postgraduate education: a literature review in higher education. **Frontiers in Education**, 2025. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2025.1682856/full>. Acesso em: 10 jan. 2026.



GESTÃO DE PROCESSOS NA PRÁTICA: ANÁLISE, MAPEAMENTO E REDESENHO EM EMPRESA REAL

Vania Cruber¹

Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: O componente de Gestão de Processos é fundamental na formação do administrador, pois desenvolve a capacidade de compreender a organização de forma sistêmica e orientada à geração de valor. Este relato apresenta uma experiência prática desenvolvida no componente de Gestão de Processos do curso de Administração de Campos Novos. O objetivo geral foi proporcionar aos estudantes a vivência da análise, mapeamento e redesenho de processos em uma empresa real. A metodologia baseou-se na Aprendizagem Baseada em Projetos, com visita técnica, observação in loco, construção do fluxo AS IS, aplicação de ferramentas de análise e elaboração do TO BE. Os resultados evidenciaram avanço na capacidade de análise crítica, identificação de gargalos, proposição de melhorias viáveis e aplicação adequada de ferramentas de modelagem de processos, além do fortalecimento da comunicação técnica e do trabalho em equipe. Conclui-se que a experiência promoveu aprendizagem significativa, integrou teoria e prática e contribuiu para a formação de profissionais mais autônomos, estratégicos e preparados para atuar em contextos organizacionais reais.

Palavras-chave: gestão de processos; aprendizagem baseada em projetos; mapeamento de processos; redesenho organizacional.

1 INTRODUÇÃO

O componente de Gestão de Processos foi ministrado no curso de Administração da Unoesc de Campos Novos no segundo semestre de 2025. Neste componente muitas vezes o desafio **é de** aproximar os estudantes da realidade organizacional e superar uma abordagem excessivamente teórica do conteúdo. Observava-se que, embora os acadêmicos demonstrassem compreensão conceitual sobre fluxogramas, melhoria contínua, indicadores de desempenho e análise de gargalos, apresentavam dificuldades em aplicar esses conhecimentos em situações reais.

Diante desse cenário, estruturou-se uma experiência prática em empresa real, na qual os estudantes foram desafiados a observar, analisar, mapear e redesenhar processos organizacionais existentes. A atividade envolveu o uso de ferramentas clássicas da gestão por processos, recursos digitais para construção de fluxogramas e organização das informações coletadas, além do apoio de tecnologias para sistematização e formatação do documento técnico final, fortalecendo a integração entre conhecimento técnico e competências digitais.

¹ vania.cruber@unoesc.edu.br.



A proposta justificou-se pela necessidade de formar profissionais capazes de compreender as organizações sob uma perspectiva sistêmica e orientada por processos, competência essencial no contexto contemporâneo de competitividade e busca por eficiência. Conforme, Albuquerque (2024), as organizações devem ser estruturadas a partir de seus processos, pois são eles que efetivamente geram valor ao cliente. De modo complementar, Burmester (2018), enfatiza que a análise e o redesenho de processos constituem estratégias fundamentais para inovação e melhoria de desempenho. Sob a ótica da qualidade, Albuquerque (2024), reforça que a melhoria contínua depende da compreensão estruturada dos processos e da utilização de métodos sistemáticos para sua otimização.

No campo educacional, a atividade fundamenta-se na necessidade de articular teoria e prática, promovendo aprendizagem significativa e contextualizada. Libâneo (1985), o processo de ensino-aprendizagem deve favorecer a construção ativa do conhecimento, relacionando conteúdos acadêmicos à realidade social e profissional. Nessa mesma direção, Freire (1970), defende uma educação problematizadora, na qual o estudante assume papel protagonista ao refletir criticamente sobre situações concretas. Assim, a experiência buscou romper com a lógica exclusivamente expositiva, inserindo os estudantes em um contexto real de diagnóstico organizacional.

A atividade teve como objetivo geral proporcionar aos estudantes a vivência prática da análise e melhoria de processos organizacionais em uma empresa, promovendo a aplicação integrada de conceitos teóricos e ferramentas de gestão. Como objetivos específicos, buscou-se realizar o diagnóstico dos processos existentes, mapear e representar graficamente o fluxo atual (AS IS), identificar falhas e oportunidades de melhoria, aplicar ferramentas de análise para o redesenho do processo (TO BE) e elaborar um documento técnico estruturado com propostas de aperfeiçoamento, posteriormente apresentado ao proprietário da empresa.

Dessa forma, a experiência articulou fundamentos da gestão por processos com abordagens pedagógicas ativas, promovendo o desenvolvimento do saber, do saber-fazer e do saber-ser, e contribuindo para uma formação profissional crítica, técnica e alinhada às demandas do mercado e da sociedade.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência foi desenvolvida com uma turma do curso de graduação do curso de Administração de Campos Novos, composta por estudantes 12 estudantes da segunda fase, já familiarizados com fundamentos de administração, análise organizacional e noções iniciais de processos. A atividade foi estruturada em grupos, favorecendo o trabalho colaborativo, a divisão de responsabilidades e a construção coletiva do conhecimento, além de estimular a autonomia e a tomada de decisão compartilhada.

Adotou-se como metodologia a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), na qual os estudantes assumiram papel ativo na investigação, análise e proposição de soluções para uma situação real apresentada por uma empresa parceira. A escolha dessa abordagem fundamenta-se na compreensão de



aprendizagem significativa e inovadora descrita no PDI (2023, p. 90), que a define como aquela que, por meio de métodos participativos, mobiliza a articulação entre o saber, o saber-fazer e o saber-ser, promovendo a problematização do conhecimento. Nesse contexto, a professora atuou como mediador e orientador do processo, conduzindo discussões, sugerindo ferramentas de análise e acompanhando cada etapa do diagnóstico organizacional.

O planejamento da atividade foi estruturado em etapas sequenciais. Na primeira fase, os alunos realizaram observação e análise in loco, por meio de visita técnica à empresa, acompanhando diretamente a execução das atividades, entrevistando colaboradores e coletando informações sobre o funcionamento dos processos. Essa etapa possibilitou compreender o fluxo real das operações, identificar informalidades, gargalos, retrabalhos e oportunidades de melhoria, promovendo a conexão entre teoria e prática de forma concreta.

Nessa fase, os estudantes organizaram-se previamente, dividindo as responsabilidades e os horários de observação, considerando que muitos trabalham e, portanto, poderiam comparecer ao supermercado em períodos distintos. Assim, foi possível acompanhar a rotina da empresa ao longo de todo o expediente, das 8h30 às 20h, permitindo uma visão mais ampla das operações. Posteriormente, em sala de aula, cada aluno compartilhou suas percepções e análises. A partir desse momento coletivo, foram discutidos os principais pontos identificados, desde o desenho do processo atual (AS IS) até as propostas de redesenho (TO BE). Cabe ressaltar que os alunos deveriam observar o processo da jornada de um consumidor neste supermercado.

Figura 1 - foto do supermercado mapeado



Fonte: o autor (2026).

Cabe salientar que o nome do supermercado foi mantido em sigilo a pedido do proprietário. Esta imagem representa em um dos corredores do supermercado. Na segunda etapa, com base nos dados

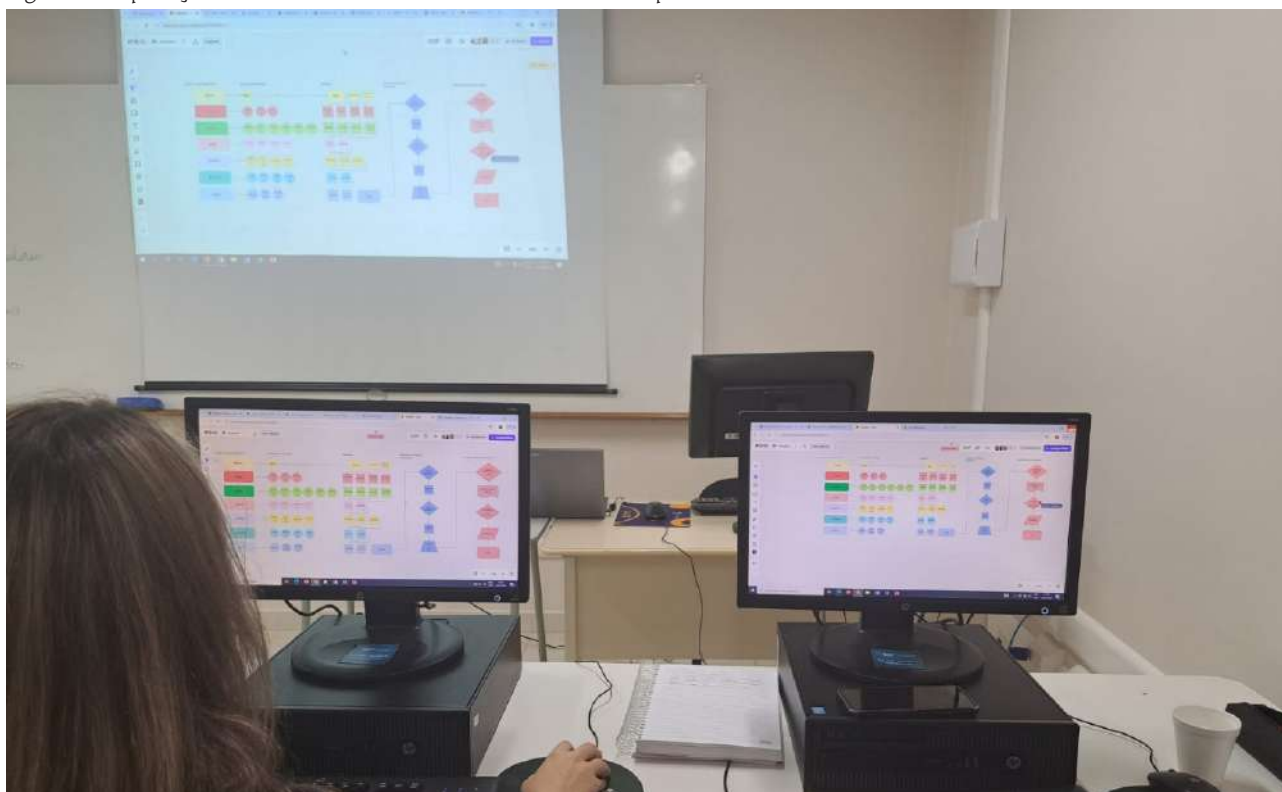


coletados, os grupos elaboraram o mapeamento completo do processo em seu formato atual (AS IS), utilizando fluxogramas e representações gráficas para demonstrar entradas, atividades, decisões e saídas. O desenho do processo possibilitou uma visão sistêmica e estruturada das atividades desenvolvidas pela empresa, evidenciando interdependências e pontos críticos do fluxo operacional.

Na sequência, cada grupo realizou a apresentação do seu respectivo mapeamento, explicando as etapas identificadas, as principais dificuldades observadas e as oportunidades preliminares de melhoria. Após as apresentações, foi conduzida uma atividade integradora, na qual todas as etapas levantadas pelos grupos foram reunidas e consolidadas em um único desenho macro do processo, proporcionando uma visão ampliada e integrada da operação analisada. Esse momento foi fundamental para promover a construção coletiva do conhecimento, estimular o pensamento crítico e alinhar a compreensão sistêmica do funcionamento organizacional.

Na terceira etapa, os estudantes realizaram análise crítica e redesenho do processo (TO BE). Foram aplicadas ferramentas de gestão, como análise de gargalos, identificação de desperdícios, redefinição de responsabilidades, padronização de etapas e proposição de indicadores de desempenho. A partir dessas análises, foi desenvolvido um novo desenho do processo, propondo melhorias estruturais e operacionais com foco em eficiência, clareza de responsabilidades e qualidade na execução.

Figura 2 – Aplicação das ferramentas de análise e redesenho do processo



Fonte: o autor (2026).

Na terceira etapa, os estudantes realizaram uma análise crítica aprofundada do processo existente, com o objetivo de compreender suas fragilidades estruturais, inconsistências operacionais e



impactos na eficiência organizacional. A partir do mapeamento previamente realizado, foi conduzida a avaliação detalhada das atividades que compunham o fluxo, identificando gargalos, sobreposição de tarefas, retrabalhos, etapas redundantes, falhas de comunicação e pontos de espera que comprometiam o desempenho global do processo.

Foram aplicadas ferramentas de gestão e de melhoria de processos, como análise de gargalos para identificar restrições críticas, identificação de desperdícios com base em princípios de racionalização operacional, redefinição de responsabilidades para eliminar ambiguidades e conflitos de função, padronização de etapas para garantir uniformidade e previsibilidade nas atividades, além da proposição de indicadores de desempenho voltados ao monitoramento contínuo dos resultados. Esses indicadores contemplaram critérios como tempo de ciclo, cumprimento de prazos, nível de retrabalho, conformidade das etapas e eficiência na utilização de recursos.

Com base nas análises realizadas, os estudantes desenvolveram o redesenho do processo futuro, estruturando o modelo TO BE de forma mais enxuta, organizada e orientada a resultados. O novo fluxo priorizou a eliminação de atividades que não agregavam valor, a melhoria na sequência lógica das etapas, o fortalecimento da comunicação entre os envolvidos e a definição clara de papéis e responsabilidades. As melhorias propostas buscaram promover maior eficiência operacional, redução de falhas, aumento da transparência nas decisões e elevação da qualidade na execução das atividades, evidenciando visão sistêmica e aplicação consistente dos conceitos de gestão de processos.

Figura 3 - redesenho do fluxo



Fonte: o autor (2025).

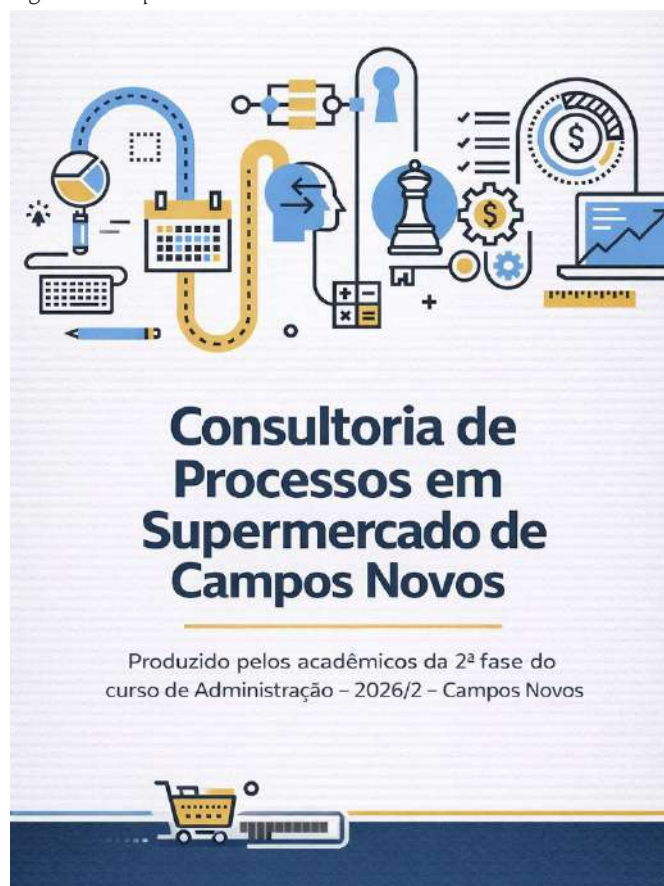


Na quarta etapa, os grupos elaboraram um documento técnico completo e estruturado, iniciando com a descrição detalhada do processo atual, contemplando etapas, responsáveis, fluxos de informação, pontos de decisão e interfaces entre setores. O diagnóstico apresentou de forma clara os principais problemas identificados, como gargalos, retrabalhos, falhas de comunicação, desperdícios, riscos operacionais e atividades que não agregavam valor, sempre sustentados por evidências observadas durante a análise.

O relatório também descreveu as ferramentas metodológicas utilizadas na avaliação do processo, como fluxogramas, mapeamento de processos, matriz GUT, análise de causa e efeito e demais instrumentos de diagnóstico, demonstrando a aplicação prática dos conteúdos teóricos estudados. Na sequência, foi apresentado o redesenho do processo proposto, com reorganização das etapas, redefinição de responsabilidades, melhoria do fluxo de informações e eliminação de inconsistências identificadas na situação anterior.

As sugestões de melhoria foram fundamentadas tecnicamente, considerando critérios de eficiência, padronização, redução de custos, melhoria da comunicação interna, mitigação de riscos e aumento da qualidade do serviço prestado. O documento foi estruturado com linguagem formal, organização lógica, coerência metodológica e fundamentação analítica, simulando a atuação de uma consultoria organizacional e evidenciando a capacidade dos grupos em diagnosticar problemas, propor soluções viáveis e estruturar um processo otimizado com visão sistêmica.

Figura 4 - Capa do documento final



Fonte: o autor (2026).



Na quinta e última etapa, o material foi apresentado e formalmente entregue ao proprietário da empresa, consolidando a proposta de aperfeiçoamento dos processos e proporcionando aos estudantes a vivência de uma experiência real de devolutiva profissional. Esse momento fortaleceu a responsabilidade, a postura ética e a capacidade de comunicação técnica dos acadêmicos.

Ao longo de toda a experiência, a professora atuou como facilitadora do processo de aprendizagem, promovendo questionamentos, incentivando a reflexão crítica e orientando tecnicamente a construção das análises e propostas. Os alunos participaram ativamente em todas as etapas, desde a coleta de dados até a construção e apresentação das sugestões de melhoria, demonstrando elevado nível de engajamento, responsabilidade e postura profissional.

A avaliação ocorreu de forma processual, considerando o envolvimento nas etapas, a qualidade do mapeamento realizado, a coerência e viabilidade das propostas de melhoria e a consistência técnica do documento final. Como aspectos inovadores e exitosos da prática, destacam-se a inserção dos estudantes em situação real de diagnóstico organizacional, a integração efetiva entre teoria e prática e a mobilização das competências previstas no componente curricular, alinhadas aos movimentos mobilizadores de competência da instituição, promovendo a articulação entre conhecimento, aplicação prática e postura ética na tomada de decisão.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A experiência desenvolvida na disciplina de Gestão de Processos possibilitou resultados significativos tanto no âmbito técnico quanto no desenvolvimento de competências profissionais previstas no componente curricular. Ao vivenciarem um diagnóstico organizacional real, os estudantes ampliaram sua capacidade de análise crítica, tomada de decisão e proposição de melhorias fundamentadas, evidenciando aprendizagem significativa e aplicada.

No que se refere à competência de analisar criticamente modelos de gestão (tradicionais e contemporâneos) e suas aplicações em diferentes contextos organizacionais, os alunos puderam confrontar a realidade observada na empresa com os referenciais teóricos estudados em sala. Identificaram práticas alinhadas a modelos tradicionais, marcadas por informalidade e centralização, e discutiram possibilidades de incorporação de abordagens contemporâneas orientadas por processos e melhoria contínua. Esse exercício fortaleceu a capacidade de reflexão crítica sobre a adequação dos modelos de gestão aos diferentes contextos organizacionais.

Quanto à competência de compreender e avaliar estruturas organizacionais, seus sistemas, condicionantes e componentes, propondo adequações quando necessário, os estudantes analisaram como a estrutura existente influenciava o fluxo das atividades e o desempenho dos processos. A partir da observação in loco e das entrevistas realizadas, identificaram falhas de comunicação, sobreposição



de responsabilidades e ausência de padronização, propondo ajustes estruturais e redefinição de papéis para maior clareza e eficiência operacional.

No desenvolvimento da competência de aplicar metodologias, ferramentas e técnicas para mapear e modelar processos, visando a clareza e padronização das operações, os resultados foram evidenciados na elaboração dos fluxogramas do processo atual (AS IS), na organização das etapas, entradas e saídas, e na sistematização das informações coletadas. O uso de ferramentas específicas de mapeamento proporcionou maior visualização dos fluxos e contribuiu para a identificação de pontos críticos, fortalecendo o domínio técnico dos estudantes sobre modelagem de processos.

Em relação à competência de realizar a mensuração, análise, desenho e redesenho de processos com o objetivo de otimizar o desempenho e a eficiência organizacional, os acadêmicos aplicaram instrumentos de análise para identificar gargalos, retrabalhos e desperdícios. O redesenho do processo (TO BE) resultou em propostas concretas de melhoria, incluindo padronização de etapas, definição de indicadores de desempenho e reorganização do fluxo de trabalho. Esse movimento demonstrou a capacidade dos estudantes de ir além da descrição do problema, avançando para soluções estruturadas e viáveis.

Por fim, no que se refere à competência de desenvolver soluções inovadoras para desafios de gestão e otimização de processos em ambientes empresariais, a elaboração e entrega do documento técnico à empresa consolidaram a aplicação prática do conhecimento. As propostas apresentadas refletiram criatividade, fundamentação teórica e preocupação com a realidade do contexto analisado, evidenciando maturidade acadêmica e postura profissional.

De forma geral, os resultados alcançados demonstram que a experiência contribuiu efetivamente para a consolidação das competências previstas no componente curricular, articulando análise crítica, aplicação de ferramentas técnicas e desenvolvimento de soluções inovadoras. A vivência prática favoreceu não apenas o domínio conceitual, mas também a capacidade de atuação responsável e estratégica diante de desafios reais de gestão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida na disciplina de Gestão de Processos evidenciou resultados expressivos no desenvolvimento das competências previstas no componente curricular, ao integrar teoria e prática em um contexto organizacional real. Os estudantes demonstraram evolução na capacidade de análise crítica dos modelos de gestão, compreensão das estruturas organizacionais e aplicação de metodologias para mapeamento, análise e redesenho de processos.

A elaboração do diagnóstico, a construção dos fluxogramas (AS IS), o desenvolvimento do redesenho (TO BE) e a entrega do documento técnico à empresa confirmaram a consolidação do saber



(conhecimento conceitual), do saber-fazer (aplicação prática de ferramentas e técnicas) e do saber-ser (postura ética, responsabilidade e tomada de decisão fundamentada).

Como resultado, observou-se maior autonomia, engajamento e maturidade profissional dos estudantes, além do fortalecimento da relação entre universidade e empresa, com devolutiva concreta e potencial impacto na melhoria organizacional. A prática demonstrou-se alinhada à proposta de aprendizagem significativa e inovadora, ao mobilizar competências técnicas e comportamentais por meio da problematização de uma situação real.

REFERÊNCIAS

BURMESTER, Haino. **Manual de gestão**: organização, processos e práticas de liderança coletiva. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2018. 168 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): 2023-2027**. Local: IF, 2023. Disponível em: site.if.edu.br. Acesso em: 22 fev. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.



GESTÃO EM SAÚDE: ELABORAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE SAÚDE

Paula Giovana Kleber¹

Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: O relato descreve a elaboração participativa do Plano Municipal de Saúde (PMS) de Joaçaba/SC, no quadriênio 2026–2029, como atividade integradora no ensino-serviço. A iniciativa foi motivada pelo desafio recorrente de planejar políticas e ações no SUS com base em evidências, transparência e controle social, demandando levantamento de dados demográficos, socioeconômicos e epidemiológicos, análise situacional, priorização de problemas e formulação de diretrizes, metas e indicadores. A atividade foi desenvolvida em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde e o Conselho Municipal de Saúde, com a participação de estudantes de Medicina em um processo real de gestão pública, por meio de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem baseada no trabalho, articulando competências de gestão, epidemiologia, comunicação e ética. Utilizaram-se recursos digitais para sistematização e visualização de dados (planilhas, painéis e gráficos) e, quando pertinente, ferramentas de Inteligência Artificial para apoio à síntese documental e à organização de evidências, com atenção ao sigilo e à qualidade da informação. O produto final contribuiu para qualificar o planejamento local e ampliar o protagonismo social, ao mesmo tempo em que fortaleceu a formação cidadã e a compreensão do papel do médico na saúde coletiva.

Palavras-chave: planejamento em saúde; Sistema Único de Saúde (SUS); ensino-serviço-comunidade; gestão municipal; participação social.

1 INTRODUÇÃO

O planejamento no âmbito municipal é um desafio permanente do SUS, especialmente em contextos de mudanças demográficas, epidemiológicas e de restrições orçamentárias. O Plano Municipal de Saúde (PMS) constitui instrumento central da gestão local, pois organiza diretrizes, metas e ações para um ciclo de quatro anos, orientando a alocação de recursos e a tomada de decisão. No município de Joaçaba/SC, localizado no Meio-Oeste catarinense e com população estimada em aproximadamente 30 mil habitantes, a necessidade de um PMS atualizado e consistente se impôs como problema concreto, dadas as transições demográfica e epidemiológica e a demanda por organização regionalizada da rede de atenção.

Contextualização do contexto da experiência (problema e/ou desafio enfrentado) mencionando, quando for o caso, o uso de Inteligência Artificial e/ou outras tecnologias inovadoras. A experiência ocorreu no contexto da integração ensino-serviço-comunidade, mobilizando estudantes de Medicina em uma prática situada de gestão em saúde, conectada às necessidades do território e às rotinas institucionais

¹ paula.kleber@unoesc.edu.br.



da Secretaria Municipal de Saúde e do Conselho Municipal de Saúde. Tal integração foi assumida como estratégia formativa e como garantia de legitimidade do planejamento, uma vez que o PMS demanda não apenas organização técnica, mas pactuação social e governança. No desenvolvimento do trabalho, foram utilizados recursos digitais para coleta, organização e análise de dados (bases públicas, planilhas e visualizações), bem como ferramentas tecnológicas para sistematização e comunicação dos achados. Em etapas específicas, ferramentas de Inteligência Artificial (IA) foram utilizadas de modo assistivo para apoiar a organização de evidências, a síntese de documentos e a padronização de relatórios, com critérios de qualidade (checagem cruzada) e cuidado ético (sigilo, não inserção de dados pessoais identificáveis e revisão humana final), em alinhamento com boas práticas de responsabilidade informacional.

2 JUSTIFICATIVA

A atividade justificou-se pelo caráter estratégico do PMS como instrumento de gestão do SUS e pela oportunidade pedagógica de inserir estudantes em um processo real de planejamento público. A elaboração do PMS exige levantamento de dados atualizados, análise crítica da situação de saúde e participação social, o que favorece a aprendizagem ativa e o desenvolvimento de competências profissionais essenciais à formação médica, como leitura de indicadores, compreensão dos determinantes sociais e atuação interprofissional. Além disso, a parceria com instâncias de gestão e controle social fortaleceu a transparência e a legitimidade do documento final, contribuindo diretamente para a qualificação da gestão local. O PMS produzido de forma colaborativa também favorece a definição de prioridades, a otimização de recursos e o desenho de políticas sensíveis às vulnerabilidades do território, ampliando o potencial de equidade no acesso e na qualidade da atenção.

2 OBJETIVO GERAL

Construir, de forma participativa, o Plano Municipal de Saúde de Joaçaba/SC para o ciclo 2026–2029, a partir de dados epidemiológicos e sociais, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde e o Conselho Municipal de Saúde.

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Levantar dados demográficos, socioeconômicos e epidemiológicos;
- b) Descrever a situação de saúde, redes de atenção, vigilância e gestão;
- c) Realizar visitas técnicas e entrevistas com gestores e profissionais;
- d) Produzir análises com tabelas, gráficos e séries históricas;



- e) Definir problemas prioritários com a comunidade e o Conselho;
- f) Elaborar diretrizes, metas e indicadores;
- f) Socializar o documento final com gestores e Conselho.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A experiência foi fundamentada em abordagens de aprendizagem ativa e situada, especialmente a aprendizagem baseada em projetos (Project-Based Learning) e a aprendizagem baseada no trabalho (Work-Based Learning), por favorecerem a construção de conhecimento em problemas autênticos, em contextos reais e com responsabilidade compartilhada sobre processos e produtos. Dialoga também com a perspectiva de aprendizagem experiencial (Kolb), ao estruturar ciclos de vivência, reflexão, conceituação e experimentação, e com a educação problematizadora (Freire), ao vincular o estudo a um problema social concreto e à participação da comunidade. A dimensão reflexiva do trabalho profissional (Schön) também sustentou a metodologia, ao valorizar a tomada de decisão em situações complexas e a reflexão-na-ação. Por fim, o desenvolvimento de competências foi orientado pelo entendimento de que a formação deve articular saber, saber-fazer e saber-ser, mobilizando conhecimentos técnicos, aplicação prática e postura ética/cidadã, conforme a noção institucional de aprendizagem significativa e inovadora.

4 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A atividade foi desenvolvida no contexto de sala de aula, no componente curricular Gestão Pública e Gerenciamento em Saúde, da 6ª fase do curso de Medicina, envolvendo 29 estudantes em etapa intermediária da formação, com conhecimentos prévios em Saúde Coletiva, Epidemiologia e organização do SUS. O perfil da turma caracterizava-se por estudantes com vivência inicial em cenários de atenção primária e interesse crescente por competências relacionadas à gestão, planejamento, avaliação e determinantes sociais. O cenário de prática extrapolou o espaço universitário e se inseriu diretamente no cotidiano da gestão municipal e dos serviços, com articulação formal com a Secretaria Municipal de Saúde e com o Conselho Municipal de Saúde, configurando uma articulação intersetorial e colaborativa. O próprio Plano Municipal de Saúde (PMS) registra que o documento resulta de trabalho colaborativo e intersetorial e explicita a integração ensino-serviço-comunidade como princípio de composição do grupo de trabalho.



4.1 METODOLOGIA UTILIZADA

Adotou-se aprendizagem baseada em projetos e aprendizagem baseada no trabalho, com etapas definidas e produto final pactuado com as instituições parceiras. O projeto foi a elaboração do PMS, organizado por trilhas de trabalho (diagnóstico situacional, redes e fluxos, vigilância, regulação e acesso, financiamento e investimentos, monitoramento e avaliação, diretrizes/objetivos/indicadores/metapas). A aprendizagem baseada no trabalho ocorreu por meio de participação ativa dos estudantes em tarefas reais: busca e extração de dados de sistemas e relatórios, visitas técnicas, entrevistas, elaboração de sínteses, construção de tabelas e gráficos, redação de seções do PMS, discussão de prioridades com atores do serviço e do controle social e devolutiva pública. Ao longo do processo, foram planejados momentos de sala de aula invertida (leitura prévia de materiais sobre planejamento no SUS, indicadores e governança) e de estudos de caso (situações-problema relacionadas a filas, regulação, transição do cuidado e vigilância).

No desenvolvimento da experiência, foram mobilizadas competências relacionadas à análise epidemiológica e ao uso de indicadores, à leitura crítica do território e dos determinantes sociais da saúde, e ao planejamento estratégico, incluindo a definição de metas e indicadores compatíveis com a realidade local. Também se fortaleceram competências de comunicação técnica, voltada à produção do documento oficial, e de linguagem cidadã, necessária para a socialização e o diálogo com a comunidade e o controle social. O trabalho exigiu atuação em equipe, com negociação interinstitucional entre universidade, gestão municipal e Conselho, além de compromisso com ética, sigilo e responsabilidade social no manejo e na apresentação das informações. Adicionalmente, a experiência envolveu práticas de governança e participação social, valorizando a pactuação coletiva das prioridades, e o uso de tecnologias digitais para organização, análise e transparência dos dados e resultados.

Movimento 0 (saber): estudo orientado sobre instrumentos de planejamento do SUS, estrutura do PMS, indicadores e fontes de informação, organização regionalizada da rede, financiamento e controle social; leitura e discussão de documentos e orientações técnicas. Movimento 1 (saber-fazer inicial): exercícios guiados de extração e limpeza de dados, elaboração de tabelas e gráficos, construção de linhas do tempo e mapas conceituais, e treino de escrita técnico-científica para seções do plano.

Movimento 2 (saber-fazer aplicado): execução em campo com visitas técnicas, entrevistas, sistematização de evidências, redação colaborativa do PMS, elaboração de matrizes de problemas e de priorização, e formulação de diretrizes, metas e indicadores. Movimento 3 (saber-ser): problematização e tomada de decisão com base em evidências e pactuação social, considerando equidade, viabilidade, impacto e sustentabilidade; reflexão ética sobre transparência, sigilo, vieses de informação e uso responsável de tecnologias (incluindo IA) no ciclo de planejamento.

Planejamento e execução: descreva como a atividade foi desenvolvida na prática, incluindo os recursos utilizados e a organização das aulas e/ou etapas.



O planejamento e a execução foram organizados em seis etapas articuladas:

(1) Pactuação inicial: alinhamento com Secretaria Municipal de Saúde e Conselho Municipal de Saúde sobre escopo, cronograma, produto esperado e responsabilidades; definição de regras de sigilo e acesso a informações.

(2) Capacitação técnica: oficinas sobre estrutura do PMS, matriz de análise situacional, indicadores, fontes de dados e redação técnica; definição dos grupos temáticos e de um padrão de registro (planilha-mestra e repositório de evidências).

(3) Coleta e organização de dados: levantamento demográfico, socioeconômico e epidemiológico; inventário da rede de serviços; mapeamento de fluxos, regulação e filas; consulta a sistemas e relatórios; preparação de séries históricas, quando disponíveis.

(4) Trabalho de campo: visitas às unidades e serviços estratégicos, observação de fluxos, entrevistas com gestores e profissionais; registro sistemático em roteiros sem identificação nominal.

(5) Análise, priorização e formulação: elaboração da análise situacional; sistematização de problemas e priorização com participação social; formulação de diretrizes, objetivos, indicadores e metas; construção de estratégias de monitoramento e avaliação. O PMS municipal apresenta, por exemplo, estratégias que incluem produção periódica de relatórios, padronização de layouts comparativos e uso de recursos de transparência e visualização.

(6) Validação e devolutiva: revisão técnica com áreas da Secretaria; discussão no Conselho Municipal de Saúde; ajustes finais; socialização do documento e entrega do produto final.

Recursos utilizados incluíram: planilhas eletrônicas, softwares de apresentação, editores colaborativos, bases públicas de dados, instrumentos de entrevista, checklists de visita, e, quando pertinente, ferramentas de IA para apoio à síntese documental e organização de evidências (sempre sem dados pessoais e com revisão crítica humana).

O docente atuou como mediador e facilitador do processo, garantindo rigor metodológico, ética, alinhamento institucional e apoio à tomada de decisão, além de organizar momentos de devolutiva formativa. Os estudantes atuaram como protagonistas do projeto, em equipes temáticas, com responsabilidades rotativas (coordenação de equipe, curadoria de dados, revisão textual, padronização de tabelas e gráficos, articulação de reuniões). O engajamento foi sustentado pela autenticidade da tarefa (um produto público com implicação real), por metas intermediárias claras e pela interlocução com profissionais e conselheiros, o que conferiu sentido social ao trabalho.

A avaliação combinou dimensões processuais e de produto: (a) avaliação formativa em oficinas e entregas parciais; (b) rubrica de qualidade de evidências (fonte, consistência, atualidade, rastreabilidade); (c) avaliação de colaboração (participação, responsabilidade, comunicação); (d) avaliação do produto final (coerência interna, pertinência dos indicadores, clareza de redação, viabilidade das metas



e alinhamento com princípios do SUS); (e) autoavaliação reflexiva, com foco em competências desenvolvidas. Como aspectos inovadores/exitosa, destacaram-se: a inserção dos estudantes em ciclo real de planejamento municipal; a articulação estruturada com gestão e controle social; a produção de evidências e visualizações para apoiar decisões; e o uso responsável de tecnologias digitais e IA como suporte metodológico e comunicacional.

Quadro 1 – Fontes e tipos de evidências utilizadas na elaboração do PMS

Fonte/Origem	Tipo de evidência	Finalidade no projeto	Produto gerado
Bases públicas (demografia e indicadores)	Dados secundários	Diagnóstico situacional e séries históricas	Tabelas e gráficos
Registros/relatórios municipais	Dados administrativos e assistenciais	Descrever rede, acesso e fluxos	Sínteses por área temática
Visitas técnicas	Observação estruturada	Validar fluxos e identificar gargalos	Checklists e notas de campo
Entrevistas com atores do serviço e do controle social	Dados qualitativos	Compreender prioridades e viabilidade	Matriz de problemas e propostas

Fonte: os autores.

Quadro 2 – Matriz de competências mobilizadas na experiência (exemplos)

Competência	Evidência de desenvolvimento	Situação-problema associada
Análise de indicadores	Construção de tabelas/gráficos e interpretação crítica	Definição de prioridades com base em evidências
Planejamento e gestão	Formulação de diretrizes, metas e indicadores	Transformar diagnóstico em plano exequível
Comunicação e linguagem cidadã	Redação de seções e devolutiva pública	Tornar o PMS compreensível e transparente
Ética e responsabilidade	Regras de sigilo; checagem de informações; uso crítico de IA	Evitar exposição de dados e vieses
Trabalho em equipe	Coordenação por grupos e revisão cruzada	Produzir documento coeso e integrado

Fonte: os autores.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O principal resultado material foi a produção de um Plano Municipal de Saúde para o quadriênio 2026–2029, estruturado com análise situacional, investimentos, diretrizes, objetivos, indicadores, metas e estratégias de monitoramento, consolidando um documento técnico com participação intersetorial e pactuação social. O PMS registra, como parte de sua própria metodologia, que foi construído por grupo de trabalho colaborativo, integrando academia, gestão e comunidade, reforçando a centralidade da integração ensino-serviço-comunidade no processo. No eixo de diagnóstico e acesso, o documento sistematizou informações relevantes para a tomada de decisão, incluindo desafios de regulação e filas. Por exemplo, o PMS apresenta quantitativos de usuários em fila de espera municipal e estadual, evidenciando pressão assistencial e necessidade de estratégias de reorganização da rede e transparência. Esses dados foram discutidos na perspectiva de equidade e de regionalização, relacionando-os às capacidades locais



e à pactuação intermunicipal. No eixo de monitoramento e governança, o planejamento incorporou estratégias de institucionalização do acompanhamento do PMS e da Programação Anual de Saúde, com ênfase em produção periódica de relatórios, padronização de análises comparativas, integração de dados administrativos/financeiros/assistenciais e fluxos de validação junto ao Conselho Municipal de Saúde. A proposição de consultas públicas digitais e de painéis de acompanhamento (com linguagem acessível e gráficos compreensíveis) refletiu a busca por transparência e inovação na gestão, alinhando-se ao uso de tecnologias para participação e comunicação pública.

Esses resultados se conectam diretamente às competências formativas:

- (a) análise epidemiológica e leitura crítica do território (pela construção e interpretação do diagnóstico situacional);
- (b) planejamento e gestão (pela conversão de problemas em objetivos, metas e indicadores); (c) comunicação (pela necessidade de redação técnica e devolutiva cidadã);
- (d) trabalho em equipe (pela produção colaborativa do documento);
- (e) ética e responsabilidade social (pela interação com o controle social, pelo cuidado com dados e pelo uso responsável de tecnologias).

Do ponto de vista pedagógico, a experiência demonstrou potência da aprendizagem baseada no trabalho: os estudantes foram expostos a demandas reais, prazos, negociações e revisões, compreendendo que decisões de gestão não são puramente técnicas, mas também políticas, éticas e comunicacionais. A vivência favoreceu a reflexão sobre o papel do médico no SUS para além da assistência individual, ampliando a compreensão sobre determinantes sociais e sobre a necessidade de compromisso com planejamento e qualidade do cuidado. O contato com o Conselho Municipal de Saúde reforçou a dimensão cidadã e o entendimento de que o controle social qualifica e legitima prioridades. O uso de recursos digitais e, pontualmente, de IA contribuiu para acelerar etapas de organização e síntese, mas também exigiu letramento crítico: a turma precisou discutir limites, vieses e riscos (alucinações, simplificações indevidas, dependência de ferramentas), estabelecendo estratégias de mitigação (checagem em fontes primárias, revisão por pares e validação com atores do serviço). Assim, a tecnologia foi trabalhada como meio, e não como fim, fortalecendo autonomia intelectual e responsabilidade informacional. Como desafios identificados, destacaram-se: heterogeneidade de qualidade e completude de bases de dados; necessidade de padronização de registros e fluxos; tempo limitado para aprofundamento de determinadas linhas de cuidado; e necessidade contínua de educação permanente para sustentar monitoramento e avaliação. Ainda assim, o produto final e o processo de construção colaborativa foram reconhecidos como ganhos para a gestão local e como estratégia de formação com impacto social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS



A experiência de elaborar o Plano Municipal de Saúde como prática integradora de ensino e aprendizagem no âmbito do ensino-serviço demonstrou que o planejamento em saúde pode atuar, simultaneamente, como instrumento técnico de gestão e como potente dispositivo pedagógico. Ao inserir estudantes de Medicina em um processo real e participativo, o estudante assumiu papel protagonista no processo de ensino e aprendizagem, atuando ativamente no levantamento e na análise de dados, na problematização da realidade local, na priorização de necessidades e na construção de propostas, com mediação docente e diálogo com os atores do serviço e do controle social. Nesse percurso, destacou-se a relevância da metodologia de ensino por competências, ao articular saberes teóricos, aplicação prática e postura ética-cidadã, promovendo desenvolvimento integrado de análise crítica, comunicação, tomada de decisão e responsabilidade social. Além disso, a articulação institucional entre a UNOESC, a Secretaria Municipal de Saúde e o Conselho Municipal de Saúde fortaleceu a legitimidade do plano e favoreceu transparência e participação social, reforçando que decisões em saúde exigem pactuação, linguagem acessível e mecanismos de acompanhamento. O uso de recursos digitais e, quando pertinente, de IA mostrou-se útil como suporte à sistematização e comunicação, desde que submetido a critérios éticos e de qualidade, com validação humana e respeito ao sigilo. Como limites, destacam-se a dependência de dados secundários com variabilidade de qualidade, a necessidade de tempo para aprofundamento de análises e a sustentabilidade do monitoramento ao longo do quadriênio. Recomenda-se, para continuidade, institucionalizar rotinas de avaliação periódica com indicadores-chave, ampliar estratégias de participação (incluindo meios digitais) e fortalecer capacidades locais de análise e governança, garantindo que o PMS permaneça vivo como guia de decisão e como compromisso público com a saúde da população.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 135, de 20 de dezembro de 2024. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Senado Federal, 2024.

BRASIL. Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 20 set. 1990.

DATASUS. Ministério da Saúde, Brasília, 2025. **Informações de Saúde – TABNET**.

Disponível em: <https://datasus.saude.gov.br/informacoes-de-saude-tabnet/>. Acesso em: 21 nov. 2025.

DATASUS. Ministério da Saúde. **Sistema de Informação de Agravos de Notificação – SINAN**.

Secretaria Municipal de Saúde de Joaçaba, 2024a. Disponível em: <https://datasus.saude.gov.br/>.

Acesso em: 21 nov. 2025.



DATASUS. Ministério da Saúde. **Sistema de Informação sobre Mortalidade – SIM**. Secretaria Municipal de Saúde de Joaçaba, 2024b. Disponível em: <https://datasus.saude.gov.br/>. Acesso em: 21 nov. 2025.

DATASUS. Ministério da Saúde. **Sistema de Vigilância Epidemiológica – SIVEP**. Secretaria Municipal de Saúde de Joaçaba, 2024c. Disponível em: <https://datasus.saude.gov.br/>. Acesso em: 21 nov. 2025.

JOAÇABA. Hospital Universitário Santa Terezinha. **Unidade hospitalar e informações institucionais**. Joaçaba, SC. Disponível em: <https://www.unimed.coop.br/web/meiooeste/hospital-universitario-santa-terezinha>. Acesso em: 21 nov. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 21 nov. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Estimativas de População 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024a. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2024/estimativa_dou_2024.pdf. Acesso em: 21 nov. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Malha Municipal Digital do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/malhas-territoriais.html>. Acesso em: 21 nov. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Panorama Municipal** – Joaçaba. Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/joacaba.html>. Acesso em: 21 nov. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **PIB dos Municípios** – Sistema de Contas Regionais. Rio de Janeiro: IBGE, 2024c. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9088-produto-interno-bruto-dos-municipios.html>. Acesso em: 21 nov. 2025.

JOAÇABA. Secretaria Municipal de Saúde. **Plano Municipal de Saúde 2026–2029**. Joaçaba, SC: Secretaria Municipal de Saúde, 2025a.

ND MAIS. **Hospital de Joaçaba implanta ambulatório para pacientes com câncer**. Grupo ND Play, 2022. Disponível em: <https://ndmais.com.br/noticias/hospital-de-joacaba-implanta-ambulatorio-para-pacientes-com-cancer/>. Acesso em: 21 nov. 2025.

JOAÇABA. Prefeitura Municipal. Escuta Ativa – reuniões com a comunidade nas ESF e UBS. Joaçaba, 2025b. Disponível em: <https://joacaba.sc.gov.br/escuta-ativa-secretaria-de-saude-de-joacaba-realiza-reunioes-com-a-comunidade-nos-esfs-e-ubs/>. Acesso em: 21 nov. 2025.

JOAÇABA. Prefeitura Municipal. Município entre os mais desenvolvidos do Brasil. Joaçaba, 2024. Disponível em: <https://joacaba.sc.gov.br/joacaba-e-um-dos-50-municipios-com-maior-indice-de-desenvolvimento-do-brasil-e-o-2o-melhor-de-santa-catarina/>. Acesso em: 21 nov. 2025.

JOAÇABA. Prefeitura Municipal. Notícia nº 688663. Joaçaba, 2025c. Disponível em: <https://joacaba.sc.gov.br/noticia-688663/>. Acesso em: 21 nov. 2025.



JOAÇABA. Lei Complementar nº 238/2018. Secretaria Municipal de Planejamento. **Plano Diretor Participativo**. 2018a. Disponível em: <https://www.joacaba.sc.gov.br/planodiretor>. Acesso em: 21 nov. 2025.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed.

JOAÇABA. Secretaria Municipal de Saúde. **Vigilância Epidemiológica** – SINAN, SIVEP, SIM, 2024. Joaçaba, SC. Disponível em: <https://datasus.saude.gov.br>.

UNOESC. **Plano de Desenvolvimento Institucional** (PDI) 2023–2027. Joaçaba: Unoesc, 2023.

JOAÇABA. **Zoneamento**. Plano Diretor de Joaçaba. Plataforma de Planejamento Urbano de Santa Catarina – CINC. Joaçaba, 2018b. Disponível em: <https://planejamentourbano.cincatarina.sc.gov.br/default.aspx?idref=189&municipio=joacaba>. Acesso em: 21 nov. 2025.

JOAÇABA. **Zoneamento**. Uso e Ocupação do Solo em Joaçaba. Leis Municipais, 2018c. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-de-zoneamento-uso-e-ocupacao-do-solo-joacaba-sc>. Acesso em: 21 nov. 2025.



MAPAS CONCEITUAIS COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NA FÍSICA MECÂNICA EM CURSOS DE ENGENHARIA

Ieda Cristina Martins¹

Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: Este trabalho apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida no componente curricular de Física Mecânica, nos cursos de Engenharia Civil, Engenharia de Produção e Engenharia Química da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), no segundo semestre de 2025, com foco na utilização sistemática de mapas conceituais como estratégia de promoção da aprendizagem significativa. A proposta fundamentou-se nos pressupostos teóricos de Ausubel e Novak, articulados às abordagens das metodologias ativas, priorizando a participação efetiva dos estudantes na construção do conhecimento. A metodologia consistiu na elaboração contínua de mapas conceituais individuais ao longo do semestre, integrados às atividades didáticas e ao processo avaliativo. Os resultados evidenciaram avanços na organização conceitual, na compreensão dos conteúdos, na autonomia discente e no desempenho acadêmico, além do fortalecimento da metacognição e da autorregulação da aprendizagem. Observou-se, também, maior engajamento nas atividades, redução da dependência da memorização mecânica e ressignificação do processo avaliativo, em uma perspectiva formativa. Conclui-se que a utilização planejada e contínua dos mapas conceituais configura-se como uma prática pedagógica consistente, inovadora e alinhada às demandas contemporâneas da educação superior, contribuindo para a formação de profissionais críticos, reflexivos e preparados para os desafios das Engenharias.

Palavras-chave: mapas conceituais; aprendizagem significativa; física mecânica; metodologias ativas; ensino superior.

1 INTRODUÇÃO

O componente curricular de Física Mecânica, ofertado nos cursos de Engenharia Civil, Engenharia de Produção e Engenharia Química da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), integra uma proposta formativa comprometida com a excelência acadêmica, a formação técnica qualificada e o desenvolvimento integral dos estudantes. Trata-se de um componente fundamental na estrutura curricular das Engenharias, por articular conhecimentos teóricos, modelagem matemática e aplicações práticas essenciais à atuação profissional. Nesse contexto, a instituição tem investido continuamente em metodologias inovadoras, recursos tecnológicos e práticas pedagógicas alinhadas às demandas contemporâneas da educação superior, buscando fortalecer os processos de ensino e aprendizagem.

¹ ieda.martins@unoesc.edu.br.



Considerando a complexidade inerente aos conteúdos de Física Mecânica e a necessidade de promover aprendizagens cada vez mais significativas, tornou-se oportuno ampliar e diversificar as estratégias didáticas utilizadas em sala de aula, de modo a potencializar a compreensão conceitual, a organização dos estudos e o protagonismo discente. Diante das transformações no cenário educacional, marcadas pela ampliação do uso de tecnologias digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e recursos baseados em Inteligência Artificial, evidencia-se a importância de propostas pedagógicas que favoreçam a integração entre conhecimentos prévios e novos saberes, bem como o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação da aprendizagem.

Nesse sentido, emergiu a iniciativa de implementar uma proposta metodológica fundamentada na utilização de mapas conceituais como ferramenta de estudo, avaliação e apoio às provas, visando contribuir para a sistematização dos conteúdos e para o fortalecimento dos processos cognitivos dos estudantes. Essa estratégia possibilita a visualização das relações entre conceitos, leis, grandezas físicas e aplicações, favorecendo a construção de estruturas conceituais mais consistentes, reflexivas e duradouras, em consonância com os princípios das metodologias ativas e da aprendizagem centrada no estudante.

Dessa forma, a presente experiência teve como objetivo geral promover a aprendizagem significativa dos conteúdos de Física Mecânica por meio da utilização sistemática de mapas conceituais nos cursos de Engenharia da Unoesc, buscando favorecer a organização conceitual, a integração entre conhecimentos prévios e novos saberes, o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem e o aprimoramento do desempenho acadêmico. Especificamente, pretendeu-se estimular o protagonismo discente, qualificar os processos avaliativos e potencializar o uso de estratégias pedagógicas inovadoras, articuladas às tecnologias educacionais disponíveis.

A proposta fundamenta-se na Teoria da Aprendizagem Significativa, desenvolvida por David Ausubel (2003), segundo a qual a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando novas informações se relacionam de maneira substantiva e não arbitrária aos conhecimentos prévios do estudante, sendo a estrutura cognitiva um elemento central nesse processo. Nessa perspectiva, os mapas conceituais configuram-se como instrumentos privilegiados para favorecer a organização e a integração dos conhecimentos, conforme destacam Moreira e Masini (2001), ao afirmarem que

[...] para dar uma visão geral prévia do que vai ser estudado, eles devem ser usados, preferencialmente, quando os alunos já têm uma certa familiaridade com o assunto. Nesse caso, podem ser usados para integrar e reconciliar relações entre conceitos e promover a diferenciação conceitual (Moreira; Masini, 2001, p. 56).

Essa compreensão reforça o potencial dos mapas conceituais como instrumentos de mediação pedagógica, capazes de favorecer tanto a construção inicial quanto o aprofundamento dos conhecimentos, ao longo do processo formativo. Complementarmente, a proposta apoia-se nos estudos de Joseph Novak e colaboradores, que concebem os mapas conceituais como representações gráficas das relações



hierárquicas e proposicionais entre conceitos, favorecendo a compreensão, a retenção e a transferência do conhecimento. Ademais, dialoga com abordagens pedagógicas contemporâneas que defendem metodologias ativas, o protagonismo discente e o uso pedagógico das tecnologias digitais no ensino superior, conforme apontam autores como Moran e Bacich. Assim, a utilização dos mapas conceituais configura-se como uma estratégia coerente com os pressupostos da aprendizagem significativa, com as diretrizes institucionais da Unoesc e com os desafios educacionais atuais, contribuindo para o fortalecimento de uma formação acadêmica sólida, inovadora e socialmente comprometida.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência pedagógica foi desenvolvida ao longo do segundo semestre de 2025, no componente curricular de Física Mecânica, em turmas presenciais dos cursos de Engenharia Civil, com 32 estudantes, Engenharia de Produção, com 22 estudantes, e Engenharia Química, com 15 estudantes, na Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). A proposta consistiu na elaboração sistemática de mapas conceituais individuais, organizados pelos próprios estudantes em álbuns físicos ou digitais, os quais passaram a constituir um material permanente de estudo, consulta e acompanhamento da aprendizagem ao longo do semestre letivo.

A metodologia adotada fundamentou-se nos princípios da aprendizagem ativa e da aprendizagem significativa, priorizando a participação efetiva dos estudantes na construção do conhecimento. Nesse sentido, a proposta dialoga com a concepção de aprendizagem defendida por Moreira, 2011, segundo a qual:

A aprendizagem significativa ocorre quando o estudante consegue relacionar, de maneira não arbitrária e substantiva, os novos conhecimentos aos conceitos relevantes já existentes em sua estrutura cognitiva. Nesse processo, o aprendiz deixa de ser um receptor passivo de informações e passa a atuar ativamente na construção do próprio conhecimento, reorganizando, ampliando e ressignificando seus esquemas conceituais (Moreira, 2011, p. 26)

Essa compreensão reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem o envolvimento ativo do estudante e a construção progressiva dos saberes, elementos centrais da proposta desenvolvida neste componente curricular. Diferentemente de uma atividade pontual, a produção dos mapas conceituais ocorreu de forma processual e contínua, sendo integrada à dinâmica das aulas. Ao final de cada unidade temática ou sempre que se realizava o fechamento de um conteúdo, os estudantes eram orientados a sistematizar os principais conceitos, leis físicas, equações, grandezas, relações matemáticas, exemplos práticos e aplicações tecnológicas por meio dos mapas, estabelecendo conexões hierárquicas e proposicionais entre os diferentes elementos estudados.

Inicialmente, foi realizada uma etapa de sensibilização e orientação, na qual os estudantes foram apresentados aos fundamentos teóricos dos mapas conceituais, às suas finalidades pedagógicas e aos critérios de elaboração. Nesse momento, foram discutidos exemplos, modelos e estratégias de organização



gráfica, bem como as possibilidades de utilização de recursos digitais e ferramentas tecnológicas para a construção dos mapas. Essa etapa encontra respaldo nas contribuições de que:

Os mapas conceituais são ferramentas gráficas destinadas a representar relações significativas entre conceitos, organizados de forma hierárquica e interligados por proposições. Eles tornam explícitas as estruturas cognitivas dos estudantes, favorecendo a reflexão, a metacognição e o desenvolvimento da aprendizagem significativa (Novak; Gowin, 1984, p. 15).

Tal perspectiva evidencia a relevância do acompanhamento pedagógico e da orientação sistemática no desenvolvimento de estratégias de estudo mais eficazes, aspecto incorporado de forma intencional na experiência relatada.

Em seguida, iniciou-se a fase de produção progressiva, na qual, ao longo de todo o semestre, os estudantes construía, ampliavam e reorganizavam seus mapas à medida que novos conteúdos eram abordados, favorecendo a revisão constante e a consolidação da aprendizagem. Periodicamente, foram realizados momentos específicos de socialização, análise e revisão dos mapas, nos quais os estudantes puderam compartilhar suas produções, comparar diferentes formas de organização conceitual e refletir sobre suas próprias compreensões e dificuldades. Nessas ocasiões, o professor atuou como mediador do processo, oferecendo feedback formativo, orientações individualizadas e intervenções pedagógicas voltadas ao aprimoramento da clareza conceitual, da coerência das relações estabelecidas e da precisão científica dos registros.

Além de constituírem um instrumento de estudo, os mapas conceituais foram integrados ao processo avaliativo, sendo utilizados como material de apoio durante as avaliações escritas, desde que previamente elaborados pelo próprio estudante. Essa estratégia buscou valorizar a compreensão conceitual, o raciocínio físico-matemático e a capacidade de articulação entre diferentes conteúdos, em detrimento da simples memorização de fórmulas e procedimentos.

A proposta também esteve alinhada aos movimentos mobilizadores institucionais da Unoes, ao promover o desenvolvimento do saber, por meio da compreensão conceitual dos fenômenos físicos; do saber-fazer, pela aplicação dos conhecimentos na resolução de problemas e em situações contextualizadas; e do saber-ser, ao estimular a autonomia, a responsabilidade acadêmica, a organização dos estudos e o comprometimento com a própria formação. Nesse sentido, a experiência contribuiu para a constituição de um ambiente de aprendizagem mais participativo, reflexivo e centrado no estudante, favorecendo o desenvolvimento de competências essenciais à formação em Engenharia.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A implementação sistemática dos mapas conceituais ao longo do semestre letivo produziu impactos significativos no processo de ensino-aprendizagem do componente curricular de Física



Mecânica, evidenciados tanto no desempenho acadêmico dos estudantes quanto em aspectos relacionados à organização cognitiva, à autonomia e ao engajamento nas atividades. De modo geral, observou-se uma melhoria progressiva na compreensão conceitual dos conteúdos, especialmente no que se refere à articulação entre grandezas físicas, leis, modelos matemáticos e aplicações práticas, anteriormente identificadas como um dos principais entraves à aprendizagem.

Ao longo do semestre, os mapas conceituais revelaram-se instrumentos eficazes para a externalização do pensamento dos estudantes, permitindo que dificuldades conceituais, equívocos interpretativos e lacunas de aprendizagem fossem identificados de forma mais clara e antecipada. A análise das produções indicou que, nas etapas iniciais, muitos mapas apresentavam organização fragmentada, relações pouco hierarquizadas e predominância de registros descritivos ou meramente procedimentais. Entretanto, à medida que a proposta se consolidava, observou-se uma evolução qualitativa nas produções, caracterizada pelo estabelecimento de conexões mais consistentes, pela ampliação da hierarquização conceitual e pela incorporação de explicações mais elaboradas.

Esse processo de construção do conhecimento pode ser compreendido à luz da perspectiva sociocultural de Vygotsky, segundo a qual:

A aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual os sujeitos constroem conhecimentos por meio da interação mediada com outros, especialmente com aqueles que desempenham o papel de mediadores culturais (Vygotsky, 2007, p. 58).

Nesse sentido, os mapas conceituais atuaram como instrumentos mediadores, favorecendo a interação entre estudantes, professor e conteúdos, bem como a construção compartilhada de significados, aspecto fundamental para a consolidação da aprendizagem em contextos de ensino superior.

Do ponto de vista do desempenho acadêmico, constatou-se uma redução nos índices de reprovação e uma melhoria nos resultados das avaliações, especialmente nas questões que exigiam interpretação, modelagem e resolução de problemas contextualizados. Os estudantes que demonstraram maior engajamento na construção dos mapas apresentaram, de modo geral, maior segurança na utilização de conceitos e fórmulas, menor dependência de memorização mecânica e maior capacidade de transferir conhecimentos para situações inéditas. Esses resultados corroboram os pressupostos da Teoria da Aprendizagem Significativa, ao indicar que a aprendizagem ocorreu de forma mais estável, integrada e funcional.

Além dos aspectos quantitativos relacionados ao desempenho, destacam-se mudanças qualitativas no comportamento acadêmico dos estudantes. Observou-se maior envolvimento nas aulas, participação mais ativa nas discussões, ampliação da busca por esclarecimentos conceituais e maior disposição para revisar e reorganizar os próprios materiais de estudo. A elaboração contínua dos mapas favoreceu o desenvolvimento da metacognição, uma vez que os estudantes passaram a refletir sobre



o que sabiam, o que ainda não compreendiam plenamente e quais estratégias precisavam adotar para superar suas dificuldades.

A utilização dos mapas como material de apoio durante as avaliações também contribuiu para ressignificar o processo avaliativo, deslocando o foco da simples reprodução de fórmulas para a compreensão dos fenômenos físicos e das relações matemáticas envolvidas. Essa prática reduziu a ansiedade associada às provas e incentivou uma preparação mais sistemática e reflexiva, baseada na organização prévia dos conteúdos. Ademais, fortaleceu a percepção da avaliação como parte integrante do processo formativo, conforme defendido por Luckesi, ao afirmar que:

A avaliação, compreendida como parte integrante do processo pedagógico, deve assumir caráter diagnóstico, formativo e emancipatório, contribuindo para o desenvolvimento do estudante e não apenas para sua classificação ou exclusão (Luckesi, 2011, p. 172).

Dessa forma, os mapas conceituais passaram a desempenhar não apenas uma função cognitiva, mas também avaliativa, contribuindo para a construção de uma cultura de avaliação mais reflexiva, participativa e formativa.

No que se refere à atuação docente, a proposta possibilitou um acompanhamento mais próximo e qualificado da aprendizagem, uma vez que os mapas forneceram evidências concretas dos processos cognitivos dos estudantes. O feedback contínuo, fundamentado na análise das produções, permitiu intervenções pedagógicas mais precisas, direcionadas às reais necessidades das turmas. Dessa forma, o professor assumiu um papel de mediador da aprendizagem, em consonância com abordagens pedagógicas centradas no estudante.

Do ponto de vista institucional, a experiência mostrou-se alinhada aos princípios formativos da Unesco, ao integrar o desenvolvimento do saber, do saber-fazer e do saber-ser. Essa perspectiva também dialoga com as contribuições de Bacich e Moran, ao afirmarem que:

As metodologias ativas colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, estimulando sua participação, autonomia e corresponsabilidade. Nesse modelo, aprender significa investigar, refletir, aplicar e reconstruir conhecimentos em contextos reais e significativos (Bacich; Moran, 2018, p. 35).

Assim, a proposta analisada evidencia a coerência entre os pressupostos teóricos das metodologias ativas e as práticas pedagógicas desenvolvidas no componente curricular de Física Mecânica.

Apesar dos resultados positivos, a experiência também evidenciou desafios, especialmente no que se refere ao tempo necessário para a orientação, acompanhamento e revisão dos mapas, bem como à resistência inicial de alguns estudantes, habituados a metodologias tradicionais. Contudo, tais limitações foram gradativamente superadas à medida que os estudantes perceberam os benefícios da



estratégia para sua aprendizagem, reforçando a importância da continuidade, do planejamento e do apoio docente na implementação de metodologias inovadoras.

De modo geral, os resultados indicam que a utilização processual e integrada dos mapas conceituais no componente curricular de Física Mecânica contribuiu significativamente para a promoção da aprendizagem significativa, para a melhoria do desempenho acadêmico e para o fortalecimento do protagonismo discente. Esses achados convergem com os estudos de Ausubel, Novak e autores contemporâneos, reafirmando o potencial dos mapas conceituais como instrumentos pedagógicos relevantes no ensino superior, especialmente em áreas caracterizadas por elevada complexidade conceitual, como as Engenharias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica desenvolvida no componente curricular de Física Mecânica evidenciou que a utilização sistemática e processual de mapas conceituais constitui uma estratégia metodológica relevante para a promoção da aprendizagem significativa no ensino superior, especialmente nos cursos de Engenharia, caracterizados por elevada complexidade conceitual e forte demanda por articulação entre teoria, modelagem matemática e aplicação prática. Os resultados obtidos indicam que essa abordagem contribuiu de forma consistente para a ampliação da compreensão conceitual dos conteúdos, para a reorganização dos esquemas cognitivos dos estudantes e para o fortalecimento da capacidade de estabelecer relações entre diferentes conceitos, grandezas físicas e contextos de aplicação.

Observou-se, ainda, que a proposta favoreceu o desenvolvimento da autonomia, da autorregulação da aprendizagem e da responsabilidade acadêmica, ao incentivar os estudantes a assumirem papel ativo na construção do próprio conhecimento. A elaboração contínua dos mapas ao longo do semestre estimulou hábitos de estudo mais sistemáticos, reflexivos e organizados, reduzindo a dependência de práticas baseadas exclusivamente na memorização e promovendo maior segurança conceitual, argumentativa e interpretativa durante as avaliações. Nesse sentido, a estratégia contribuiu para ressignificar tanto o processo de aprendizagem quanto os mecanismos avaliativos, aproximando-os de uma perspectiva formativa, diagnóstica e emancipatória.

Do ponto de vista docente, a experiência possibilitou um acompanhamento mais qualificado, sensível e fundamentado às necessidades reais das turmas, uma vez que os mapas conceituais forneceram evidências concretas dos processos cognitivos, das dificuldades conceituais e dos avanços individuais e coletivos dos estudantes. Essa visibilidade favoreceu intervenções pedagógicas mais precisas, oportunas e contextualizadas, fortalecendo o papel do professor como mediador da aprendizagem, orientador dos percursos formativos e promotor de ambientes educacionais mais participativos, colaborativos e inclusivos.

Apesar dos resultados positivos, reconhece-se que a implementação dessa metodologia demanda planejamento pedagógico, acompanhamento sistemático e investimento de tempo tanto por parte do docente quanto dos estudantes. Ademais, a resistência inicial a metodologias inovadoras, a



diversidade de perfis de aprendizagem e a heterogeneidade dos níveis de familiaridade com estratégias de organização conceitual configuram-se como desafios relevantes a serem considerados em futuras aplicações. Tais aspectos reforçam a importância de processos formativos contínuos, de espaços permanentes de orientação pedagógica e do fortalecimento do apoio institucional para a consolidação e a sustentabilidade de práticas inovadoras no ensino superior.

Diante desse cenário, recomenda-se a ampliação da proposta para outros componentes curriculares das áreas de Ciências Exatas e Engenharias, bem como sua integração com recursos digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas baseadas em Inteligência Artificial, visando potencializar ainda mais os processos de organização, visualização, personalização e monitoramento da aprendizagem. Sugere-se, ainda, o desenvolvimento de estudos longitudinais, comparativos e interinstitucionais que permitam aprofundar a análise dos impactos dessa estratégia no desempenho acadêmico, na permanência estudantil, no desenvolvimento de competências profissionais e na inserção dos egressos no mundo do trabalho.

Conclui-se, portanto, que a utilização dos mapas conceituais, quando integrada de forma planejada, sistemática e contínua ao processo de ensino-aprendizagem, configura-se como uma prática pedagógica consistente, inovadora e alinhada às demandas contemporâneas da educação superior. Ao favorecer a construção ativa do conhecimento, o protagonismo discente e a mediação pedagógica qualificada, essa estratégia contribui de maneira significativa para a formação de profissionais mais críticos, reflexivos, autônomos e preparados para lidar com a complexidade, a dinamicidade e os desafios inerentes às Engenharias.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. 2. ed. Lisboa: Plátano, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie Fortes Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. Bob. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



MAQUETES COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO- APRENDIZAGEM: DA TEORIA À PRÁTICA NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO UMA EXPERIÊNCIA COM METODOLOGIAS ATIVAS EM ADMINISTRAÇÃO DA PRODUÇÃO E GESTÃO DA CADEIA DE SUPRIMENTOS

Suélen Aparecida Padilha Prando¹

Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: Este relato de experiência descreve a utilização de maquetes como recurso pedagógico em duas disciplinas do curso de Administração da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), campus Joaçaba, em contextos distintos de formação: Administração da Produção, ofertada na 3ª fase em 2025/1, e Gestão da Cadeia de Suprimentos, ofertada na 6ª fase em 2025/2. Ambos os componentes contribuem para formar um perfil de egresso analítico na aplicação de processos, sistemas, métodos e tecnologias organizacionais, voltado à resolução de problemas e ao aproveitamento de oportunidades. As maquetes foram utilizadas como instrumentos de materialização dos conteúdos teóricos, promovendo a integração entre saber e fazer, característica central das metodologias ativas. Na disciplina de Administração da Produção, cujo conteúdo abrange desde aspectos históricos da produtividade até Indústria 4.0 e manufatura digital, os estudantes construíram maquetes representando layouts de fábrica, fluxos de produção e sistemas de estoque visual. Na disciplina de Gestão da Cadeia de Suprimentos, que trata das principais funções logísticas e da gestão integrada da cadeia, as equipes elaboraram relatórios e maquetes em formato de layout de armazém, com posterior socialização. O trabalho em equipe foi a principal estratégia colaborativa em ambas as experiências. Os resultados evidenciaram engajamento significativo, desenvolvimento de competências técnicas e interpessoais e maior compreensão dos conteúdos curriculares, reafirmando a potencialidade da aprendizagem experiencial na formação do administrador.

Palavras-chave: maquetes; metodologias ativas; administração da produção; gestão da cadeia de suprimentos; aprendizagem experiencial.

¹ suelen.p@unoesc.edu.br.



1 DESENVOLVIMENTO

1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PEDAGÓGICA

A formação de administradores competentes para o mercado de trabalho contemporâneo exige muito mais do que a transmissão de conteúdos teóricos. Ela demanda a criação de ambientes de aprendizagem que estimulem a reflexão crítica, a resolução de problemas reais e o desenvolvimento de competências aplicáveis à prática profissional. Nesse sentido, as metodologias ativas de ensino-aprendizagem têm se afirmado como abordagens pedagógicas eficazes para promover a construção ativa do conhecimento pelos estudantes (Moran, 2018). Diesel, Baldez e Martins (2017) destacam que as metodologias ativas fundamentam-se em princípios como o protagonismo do estudante, a problematização da realidade, a reflexão crítica e a autonomia na busca pelo conhecimento — princípios que orientaram o planejamento das atividades aqui relatadas.

A pedagogia das competências, conforme proposta por Perrenoud (1999), fundamenta práticas docentes voltadas não apenas ao conhecimento declarativo, mas ao desenvolvimento de habilidades e atitudes que permitam ao estudante agir de forma competente diante de situações complexas. Nessa perspectiva, os componentes curriculares de Administração da Produção e Gestão da Cadeia de Suprimentos do curso de Administração da Unoesc, campus Joaçaba, buscam formar um egresso analítico na aplicação de processos, sistemas, métodos e resultados organizacionais por meio do uso das tecnologias, capaz de aplicá-las na resolução de problemas e no aproveitamento de oportunidades. As atividades aqui relatadas foram planejadas com essa intencionalidade formativa como horizonte.

Kolb (1984) sustenta que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando passa pela experiência concreta, pela observação reflexiva, pela conceitualização abstrata e pela experimentação ativa. A construção de maquetes contempla essas dimensões ao exigir que os estudantes mobilizem conhecimentos teóricos, tomem decisões práticas, testem soluções e reflitam sobre os resultados obtidos. Trata-se, portanto, de uma estratégia coerente com o desenvolvimento de competências que integram o saber, o saber-fazer e o saber-ser (Zabala; Arnau, 2010).

As maquetes, enquanto recursos didáticos tridimensionais, permitem a visualização e a manipulação de conceitos abstratos, tornando-os tangíveis e acessíveis. No campo da Administração, essa estratégia é especialmente relevante para disciplinas que envolvem fluxos, espaços físicos, movimentações e relações entre múltiplos atores — aspectos difíceis de apreender apenas por meio de textos e apresentações convencionais. O trabalho em equipe, adotado como estratégia complementar, favorece o desenvolvimento de competências colaborativas como comunicação, negociação, divisão de tarefas e resolução de conflitos, igualmente essenciais à atuação profissional do administrador.



1.2 RELATO DA ATIVIDADE

1.2.1 Administração da Produção – 3ª Fase (2025/1)

A disciplina de Administração da Produção foi ofertada no primeiro semestre de 2025 para estudantes da 3ª fase do curso de Administração da Unoesc, campus Joaçaba. O conteúdo programático é amplo e progressivo: parte dos aspectos históricos e conceituais da produção, passando por ciclo e medidas de produtividade e pela relação entre produção e qualidade; avança para temas de localização industrial e fatores locacionais; aprofunda-se no projeto e medida do trabalho, fluxo de produção, previsão da demanda e capacidade produtiva; aborda o Planejamento e Controle da Produção (MRP), o ciclo de vida de produto e as estratégias competitivas; contempla a manufatura Just in Time e a técnica Kanban; e finaliza com os temas da Indústria 4.0, incluindo o Método de Análise e Solução de Problemas (MASP), o gerenciamento pelas diretrizes e a manufatura digital.

O componente contribui para desenvolver as seguintes competências: conhecer os processos de gestão da produção e qualidade para gerenciar os recursos organizacionais; conhecer as ferramentas de gestão da produção e qualidade aplicadas ao processo produtivo; compreender a aplicação de planejamento, controle e fluxos relacionados à produção; compreender e operacionalizar os processos da cadeia de suprimentos a fim de minimizar custos e melhorar os resultados da organização; aplicar ferramentas tecnológicas para a gestão da cadeia de suprimentos e da qualidade; avaliar indicadores de desempenho da cadeia de suprimentos para solução de problemas; e planejar, gerenciar e supervisionar a movimentação interna e externa da cadeia de suprimentos. A atividade com maquetes foi concebida como estratégia de desenvolvimento integrado dessas competências, especialmente aquelas relacionadas à compreensão de fluxos e ao raciocínio sistêmico sobre processos produtivos.

O planejamento da atividade partiu da identificação das competências a desenvolver e dos conteúdos a consolidar. A proposta foi organizada em equipes, e cada grupo recebeu a incumbência de pesquisar, planejar e construir uma maquete que representasse de forma fidedigna e criativa o processo produtivo de uma empresa real ou fictícia. Os critérios de avaliação foram previamente definidos e comunicados aos estudantes, contemplando: criatividade na concepção, detalhamento técnico dos elementos representados e integração dos conceitos estudados — como layout de fábrica/planta industrial, fluxo de produção/linha de montagem, sistema de estoques visual e, quando pertinente, elementos de manufatura enxuta (Just in Time/Kanban) e raciocínio sobre capacidade produtiva. A transparência nos critérios avaliativos teve por objetivo orientar o processo de construção e estimular a pesquisa autônoma.

Durante o desenvolvimento, as equipes foram acompanhadas pela professora em momentos de orientação em sala, com esclarecimento de dúvidas, sugestão de ajustes e incentivo à fundamentação das escolhas técnicas nas teorias estudadas. Ao final, as maquetes foram apresentadas à turma, com cada grupo explicando os conceitos representados e as decisões tomadas no processo de construção.



Essa socialização ampliou o aprendizado coletivo, permitindo que todos os estudantes conhecessem diferentes abordagens para os mesmos desafios produtivos.

Figura 1 – Maquete de layout industrial e fluxo do processo produtivo do queijo



Fonte: Arquivo da autora (2025).

A maquete representada na Figura 1 ilustra, de forma integrada, o fluxo do processo produtivo do queijo desde a origem da matéria-prima até a industrialização. Na parte esquerda, é possível identificar a área rural, com representação de animais bovinos, trator, açude e instalações rurais sobre base verde, simbolizando a fazenda fornecedora do leite. Uma via com marcação de faixa conecta essa área à planta industrial, representada à direita por uma estrutura fabril dividida em setores internos identificados, com equipamentos e elementos que indicam as etapas do processamento. Setas direcionais em vermelho indicam o fluxo de movimentação e a sequência produtiva. Ao fundo, estruturas verticais representam edificações adjacentes à fábrica. A maquete foi construída com materiais como papelão, EVA, isopor, tinta e miniaturas, demonstrando criatividade e domínio dos conceitos de layout industrial e fluxo de produção estudados na disciplina.



Figura 2 – Maquete de layout industrial e fluxo do processo produtivo do sabão em barra



Fonte: Arquivo da autora (2025).

A maquete apresentada na Figura 2 representa a linha de produção do sabão em barra em corte longitudinal, permitindo a visualização simultânea de todas as etapas internas do processo produtivo. Da esquerda para a direita, são identificadas as fases de filtragem, aquecimento, produção, câmara de cura e embalagem/expedição, cada uma com equipamentos miniaturizados — como tanques metálicos, tubulações e bancadas — que reproduzem com fidelidade as etapas de saponificação. Ao final da linha, um caminhão carreta com logomarca representa a distribuição do produto acabado, evidenciando a integração entre produção e logística de saída. A estrutura física da fábrica foi construída com isopor e tinta cinza, com cobertura de telha, conferindo realismo à representação. A maquete demonstra alto nível de detalhamento técnico e integração dos conceitos de fluxo de produção, layout por processo e gestão da cadeia produtiva.

1.2.2 Gestão da Cadeia de Suprimentos – 6ª Fase (2025/2)

A disciplina de Gestão da Cadeia de Suprimentos foi ofertada no segundo semestre de 2025 para estudantes da 6ª fase do curso de Administração da Unoesc, campus Joaçaba. Trata-se de uma disciplina de formação avançada, cuja ementa abrange os conceitos fundamentais de logística, logística integrada e gestão da cadeia de suprimentos; as relações inter e intraorganizacionais e a infraestrutura logística brasileira; as principais funções logísticas — redes logísticas como integradoras da cadeia, compras, estoque, armazenagem, distribuição e logística reversa —; além das tecnologias aplicadas à gestão da cadeia de suprimentos. Por se tratar da 6ª fase, os estudantes já possuem bagagem teórica suficiente para analisar e propor soluções com maior autonomia e criticidade.



O componente contribui para desenvolver as seguintes competências: compreender e operacionalizar os processos da cadeia de suprimentos a fim de minimizar custos e melhorar os resultados da organização; aplicar ferramentas tecnológicas para a gestão da cadeia de suprimentos e da qualidade; avaliar indicadores de desempenho da cadeia de suprimentos para solução de problemas; e planejar, gerenciar e supervisionar a movimentação interna e externa da cadeia de suprimentos. A atividade prática foi estruturada de modo a mobilizar essas competências de forma integrada, exigindo que os estudantes fossem além da compreensão conceitual e demonstrassem capacidade de tomada de decisão e representação técnica.

A atividade foi organizada em duas etapas complementares. Na primeira, as equipes elaboraram um relatório abrangendo as unidades de ensino da disciplina, articulando os conceitos de logística integrada, gestão de estoques, compras, distribuição, logística reversa e tecnologias aplicadas à cadeia de suprimentos com a realidade de organizações concretas. Na segunda etapa, cada grupo construiu uma maquete em formato de layout de armazém, representando elementos como zonas de recebimento, armazenagem, separação e expedição de mercadorias, além dos fluxos de movimentação interna. Ao final, os grupos realizaram a socialização dos trabalhos, apresentando tanto o relatório quanto a maquete para os colegas.

O planejamento dessa atividade considerou o nível de formação dos estudantes da 6ª fase, propondo um desafio mais complexo do que o oferecido na 3ª fase. A integração entre o relatório escrito e a maquete exigiu síntese e coerência que vão além do que se obtém com atividades isoladas. O trabalho em equipe foi fundamental para a divisão e integração dessas duas frentes, e a socialização ao final teve papel pedagógico central, proporcionando a experiência de comunicar tecnicamente os resultados, desenvolvendo a competência de apresentação e argumentação essenciais ao administrador.

Figura 3 – Maquete de layout de cooperativa agrícola e fluxo de armazenagem de grãos



Fonte: Arquivo da autora (2025).



A maquete apresentada na Figura 3 representa o layout de uma unidade de recebimento, armazenagem e expedição de grãos, com referência visual a uma cooperativa agrícola. A estrutura central é composta por dois silos graneleiros de grande porte, interligados por passarelas e tubulações que representam o sistema de movimentação e transbordo dos grãos. Ao redor dos silos, identifica-se o pátio de manobras com miniaturas de caminhões — um tanque e um graneleiro — representando o fluxo de entrada e saída de mercadorias. À esquerda, uma edificação menor representa a área administrativa ou portaria da unidade. A base da maquete simula o piso do pátio, delimitado por área verde nas bordas. A representação demonstra compreensão dos conceitos de layout de armazém, infraestrutura logística e fluxo de movimentação de cargas, articulando os conteúdos trabalhados no relatório com a representação física do espaço logístico.

Figura 4 – Maquete de layout e fluxo do processo produtivo do milho e seus derivados



Fonte: Arquivo da autora (2025).

A maquete apresentada na Figura 4 representa, de forma tridimensional e com uso de insumos reais, as etapas do processo produtivo do milho — desde a matéria-prima in natura até os produtos finais derivados. Sobre base de isopor, a maquete organiza sequencialmente os elementos do processo: sacas de milho em grão, estruturas representando silos e equipamentos de beneficiamento, canos e hastes que simulam tubulações de transporte e transformação, além de amostras dos produtos finais — fubá, farinha, canjica, flocos e outros derivados — dispostos ao redor. A organização espacial evidencia o raciocínio sobre fluxo de produção e cadeia de valor do produto, integrando conceitos de armazenagem, processamento e distribuição trabalhados na disciplina e aprofundados nos relatórios elaborados pelos grupos.



1.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em ambas as experiências, os resultados observados foram expressivamente positivos. Os estudantes demonstraram elevado nível de engajamento e motivação tanto no processo de construção das maquetes quanto nas apresentações. O fato de os trabalhos exigirem decisões fundamentadas nos conteúdos teóricos mobilizou os estudantes a rever conceitos, pesquisar referências adicionais e articular o conhecimento de forma ativa, indo ao encontro do que propõe Kolb (1984) sobre a centralidade da experiência concreta na aprendizagem significativa.

Na disciplina de Administração da Produção, a construção das maquetes aprofundou a compreensão sobre as diferenças entre tipos de layout e as implicações de cada configuração para a eficiência produtiva. A representação visual do fluxo de produção, do sistema de estoques e dos princípios do Just in Time tornou concretos conceitos que, no plano puramente teórico, costumavam gerar dúvidas. As apresentações revelaram crescente capacidade analítica, com os grupos justificando tecnicamente suas escolhas e fazendo referência a conceitos como previsão de demanda, capacidade produtiva, MRP e manufatura enxuta — competências diretamente previstas no perfil do egresso do componente.

Na disciplina de Gestão da Cadeia de Suprimentos, a combinação entre relatório e maquete mostrou-se especialmente eficaz para estudantes em fase avançada de formação. A necessidade de integrar os dois produtos exigiu nível de síntese e coerência que vai além do que se obtém com atividades isoladas. Os grupos demonstraram capacidade de articular os temas da ementa — logística integrada, infraestrutura logística brasileira, funções logísticas e tecnologias aplicadas — de forma orgânica, situando a maquete do armazém como expressão concreta das decisões estratégicas e operacionais que permeiam a gestão de uma cadeia de suprimentos. A socialização permitiu ainda a troca de perspectivas entre grupos, enriquecendo a compreensão coletiva sobre os desafios de armazenagem, distribuição e logística reversa.

Em termos de competências desenvolvidas, destacam-se: pensamento sistêmico sobre processos produtivos e logísticos, tomada de decisão em grupo, comunicação oral e escrita, criatividade aplicada, senso crítico e capacidade de relacionar teoria e prática. Essas competências estão diretamente alinhadas ao perfil do egresso previsto no Projeto Pedagógico do Curso, que visa formar um profissional analítico na aplicação de processos, sistemas e tecnologias organizacionais voltado à resolução de problemas e ao aproveitamento de oportunidades.

As dificuldades identificadas estiveram relacionadas principalmente à gestão do tempo pelos grupos, ao nivelamento de comprometimento entre os membros das equipes e, em alguns casos, à dificuldade inicial de estabelecer conexão clara entre o elemento concreto da maquete e o conceito teórico que ele representava. Diesel, Baldez e Martins (2017) observam que estudantes podem apresentar resistência às metodologias ativas por não estarem habituados a processos que demandam



maior protagonismo e autonomia — o que foi observado pontualmente nas turmas, sendo contornado por meio de orientações individualizadas e da mediação pedagógica contínua da professora durante o processo de construção.

2 CONCLUSÃO

A experiência com maquetes como estratégia de ensino-aprendizagem em Administração da Produção e Gestão da Cadeia de Suprimentos demonstrou que a integração entre teoria e prática, quando mediada por metodologias ativas e trabalho colaborativo, potencializa o desenvolvimento de competências essenciais à formação do administrador. Em ambos os componentes curriculares, a atividade revelou-se um caminho eficaz para aproximar os estudantes do perfil de egresso almejado: analítico, tecnológico e orientado à resolução de problemas.

A construção das maquetes não se constituiu em um fim em si mesma, mas em um meio para que os estudantes experienciassem, de forma concreta, os fenômenos organizacionais estudados. Ao materializar conceitos como layout, fluxo produtivo, estoque, armazenagem e logística, os estudantes foram desafiados a pensar criticamente, tomar decisões justificadas e comunicar resultados, exercitando dimensões do saber-fazer e do saber-ser que transcendem a mera memorização de conteúdos. A diferença de complexidade entre as atividades da 3ª e da 6ª fase revelou-se pedagogicamente pertinente, demonstrando que a estratégia pode ser gradualmente aprofundada ao longo do curso.

A experiência reforça a pertinência das metodologias ativas na educação superior em Administração e aponta para a necessidade de que o planejamento das atividades considere o nível de formação dos estudantes, as competências a serem desenvolvidas e os critérios de avaliação de forma transparente e coerente. Pretende-se dar continuidade a essa abordagem nos próximos semestres, aprimorando os instrumentos de orientação e avaliação com base nos aprendizados obtidos nessas duas experiências, e ampliando a utilização de metodologias ativas que promovam a construção significativa do conhecimento no curso de Administração da Unoesc.

REFERÊNCIAS

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema, Pelotas**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. DOI: <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>. Acesso em: 20 fev. 2026.

KOLB, David A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.



MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SLACK, Nigel; CHAMBERS, Stuart; JOHNSTON, Robert. **Administração da produção**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.



MORFO EM FOCO: ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM, POR MEIO DA SOCIALIZAÇÃO DE RESUMOS CIENTÍFICOS

Janaina Ferreira dos Santos¹Talis Oliveira²

Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: Este estudo teve como objetivo relatar a experiência docente desenvolvida no componente curricular Morfofisiologia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), campus Joaçaba (SC), destacando a integração entre diferentes turmas e cursos da área da saúde, bem como a articulação entre ensino e pesquisa como estratégia de aproximação inicial dos estudantes com a produção científica. A metodologia consistiu na organização dos discentes em grupos, orientados pelas docentes, para a realização de revisão bibliográfica, análise e sistematização das informações, elaboração de resumos científicos simplificados e construção de banners. Os trabalhos foram apresentados no evento acadêmico “Morfo em Foco”, que integrou as turmas participantes e proporcionou a defesa oral diante de banca examinadora. Participaram aproximadamente 102 estudantes, com a produção de 27 resumos científicos. Após as considerações da banca, os trabalhos foram ajustados com incentivo à submissão para publicação. Os resultados evidenciaram aprimoramento significativo nas habilidades de pesquisa, comunicação científica e oratória, além de maior compreensão e aprofundamento dos conteúdos morfofuncionais. A experiência favoreceu o desenvolvimento do pensamento crítico e o enfrentamento de desafios relacionados à produção e socialização do conhecimento científico. Conclui-se que a abordagem integrada adotada é essencial para a formação acadêmica na área da saúde, fortalecendo competências como trabalho em equipe, ética, interdisciplinaridade e compromisso com a ciência.

Palavras-chave: metodologia ativa; pesquisa científica; interdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

A formação em saúde exige a compreensão integrada entre estrutura e função do corpo humano como base para o raciocínio clínico, prevenção, diagnóstico e intervenção profissional. Nesse contexto, os cursos da Área da Vida e Saúde da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) ofertam o componente curricular Morfofisiologia I e II, cujo objetivo é compreender a relação entre morfologia e fisiologia como fundamento para a atuação multiprofissional. Porém, os estudantes de diferentes cursos apresentam perfis e competências diversas, entretanto, compartilham a necessidade de aplicar

¹ janaina.santos@unoesc.edu.br.

² talis.oliveira@unoesc.edu.br.



conhecimentos básicos de forma interdisciplinar, ética e fundamentada cientificamente, contribuindo para a promoção da saúde e o cuidado integral.

Diante destas demandas contemporâneas da educação superior, marcadas pela complexidade dos cenários profissionais, pela rápida produção e atualização do conhecimento científico e pela necessidade de formação crítica e reflexiva, evidencia-se a relevância das metodologias ativas de ensino-aprendizagem (Diesel; Baldez; Martins, 2017; Moran, 2015). Essa abordagem favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da capacidade investigativa, competências essenciais para profissionais da área da saúde (Borges; Alencar, 2014). Além disso, a construção do conhecimento pautada na autonomia e na reflexão crítica encontra-se respaldo na perspectiva freireana, que compreende o estudante como sujeito ativo do processo educativo (Freire, 1996).

Com base nesse pressuposto, foi desenvolvido o evento acadêmico “Morfo em Foco”, envolvendo estudantes dos cursos de Fisioterapia, Nutrição, Enfermagem, Biologia, Biomedicina e Terapia Ocupacional no semestre 2025.02. A proposta consistiu na elaboração e apresentação de resumos científicos simplificados, com defesa oral perante banca avaliadora, promovendo o primeiro contato formal dos discentes com a pesquisa científica.

A prática mobilizou aproximadamente 102 estudantes, organizados em 27 grupos, resultando na produção de 27 resumos científicos estruturados e 27 banners acadêmicos, todos defendidos oralmente perante banca avaliadora. Diante disso, o presente artigo tem como objetivo relatar a experiência vivenciada pelos estudantes no desenvolvimento de competências científicas e críticas a partir da apresentação de resumos no âmbito da Morfofisiologia.

2 METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO DA MORFOFISIOLOGIA NA FORMAÇÃO EM SAÚDE

A organização das atividades pedagógicas no ensino superior deve estar alinhada à proposta institucional e às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos da área da saúde, que preconizam a formação de profissionais generalistas, críticos, reflexivos e eticamente comprometidos (Brasil, 2001). Nesse contexto, a estrutura curricular fundamenta-se no desenvolvimento progressivo de competências, promovendo articulação entre teoria e prática e integração interdisciplinar.

Na instituição, o processo formativo organiza-se por meio de movimentos pedagógicos progressivos: diagnóstico e nivelamento inicial (Movimento 0), consolidação de fundamentos teóricos (Movimento 1), aplicação prática do conhecimento (Movimento 2) e contextualização interdisciplinar e problematizadora (Movimento 3) (Berchior *et al.*, 2020). Essa estrutura favorece a aprendizagem significativa e a construção gradual da autonomia discente.

No componente curricular Morfofisiologia, tal organização mostra-se particularmente relevante, considerando a complexidade dos conteúdos abordados, que exigem do estudante a integração entre estrutura e função em múltiplos níveis celular, tecidual e sistêmico. Frequentemente, os discentes



relatam dificuldades relacionadas ao volume conceitual, à abstração dos processos fisiológicos e à articulação com a prática profissional. Além disso, cada curso da área da saúde apresenta perfil de egresso específicas, demandando que o componente contribua de forma diferenciada para o desenvolvimento técnico-científico de futuros fisioterapeutas, enfermeiros, nutricionistas, biomédicos, farmacêuticos e biólogos.

Diante dos diversos desafios da formação em saúde, práticas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos mostram-se insuficientes para atender às demandas profissionais atuais. A fragmentação entre teoria e prática e o protagonismo exclusivo do docente vêm sendo amplamente questionados, reforçando a necessidade de abordagens que promovam autonomia, pensamento crítico e contextualização do conhecimento.

Nesse cenário, as metodologias ativas assumem papel central ao posicionarem o estudante como protagonista do processo de aprendizagem e ao atribuírem ao professor o papel de mediador e orientador (Rodrigues *et al.*, 2018b; Flauzino *et al.*, 2024). Tais abordagens estimulam a resolução de problemas, o trabalho colaborativo, a integração interdisciplinar e o desenvolvimento de competências científicas, alinhando-se às DCN e às exigências do cuidado em saúde.

Entre essas estratégias, destacam-se os eventos acadêmico-científicos como espaços formativos que articulam ensino, pesquisa e extensão. Ao envolver os estudantes na elaboração e apresentação de produções científicas, esses eventos favorecem o desenvolvimento da comunicação científica, da capacidade de síntese e do pensamento crítico, além de aproximá-los das práticas investigativas próprias da área da saúde.

Assim, a utilização de eventos científicos internos como estratégia avaliativa representa uma alternativa inovadora frente aos modelos tradicionais, contribuindo para a consolidação do conhecimento por meio da articulação entre teoria, prática e produção científica (Rodrigues *et al.*, 2018a). Essa perspectiva fundamenta a proposta pedagógica apresentada neste estudo.

3 METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência, de abordagem descritiva, desenvolvido no âmbito do componente curricular Morfofisiologia II, envolvendo duas turmas de estudantes compostas por estudantes dos cursos de Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Biomedicina, Ciências Biológicas, Enfermagem e Nutrição da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), campus Joaçaba (SC).

A atividade foi planejada e executada de forma integrada por duas docentes responsáveis pela disciplina, que atuaram colaborativamente no planejamento, acompanhamento e avaliação das etapas propostas, promovendo articulação entre as turmas e alinhamento pedagógico.

Como estratégia formativa, os estudantes foram organizados em grupos para desenvolver uma revisão de literatura de caráter narrativo, a partir da definição de um tema previamente disponibilizado



pelas docentes, articulado aos conteúdos do componente e às especificidades de cada curso (Tabela 1). Inicialmente, cada grupo delimitou sua questão norteadora, considerando relevância científica e atualidade do tema.

A busca bibliográfica foi realizada em bases de dados eletrônicas consolidadas, como SciELO, PubMed, LILACS, Scopus e Google Scholar, utilizando descritores controlados e não controlados, combinados por meio de operadores booleanos (AND, OR). Foram incluídos artigos originais e de revisão, publicados em período previamente delimitado, disponíveis na íntegra, nos idiomas português, inglês ou espanhol, e relacionados ao tema proposto. Foram excluídos trabalhos duplicados, resumos simples, editoriais, cartas ao editor, teses, dissertações e estudos sem aderência temática.

Após a seleção, os estudantes realizaram leitura exploratória, analítica e interpretativa dos materiais, extraindo informações referentes aos objetivos, métodos, principais resultados e conclusões, correlacionando os achados com o conteúdo morfofuncional e com a área específica do curso. Os dados foram organizados de forma sistematizada, possibilitando a identificação de convergências, divergências e lacunas do conhecimento.

A síntese das evidências subsidiou a elaboração de um resumo científico e, posteriormente, a confecção de pôster acadêmico como produto final da atividade. A proposta integrou o evento denominado “Morfo em Foco”, no qual os estudantes realizaram apresentação oral do Pôster perante banca avaliadora e os demais colegas, favorecendo a integração e a socialização do conhecimento entre todos os alunos, por meio do compartilhamento das diferentes temáticas abordadas.

A atividade foi previamente descrita no plano de ensino do componente curricular (Figura 1a, 1b), com cronograma (Tabela 1), critérios de avaliação (Tabela 2), normas para elaboração do resumo e do banner, disponibilizados na trilha de aprendizagem desde o início do semestre, possibilitando organização e planejamento por parte dos discentes.



Figura 1a - Plano de Ensino da disciplina de Morfofisiologia II de uma das turmas da área da Saúde

A1	A1/9	2	A1/9 Resolução da Avaliação A1/9, nota com peso 2.0 (descrita abaixo) Atividade: Elaboração de Resumo Científico com base em Revisão Bibliográfica Apresentação : 1,5 Avaliação dos colegas apresentadores: 0,5 Objetivo Geral: Desenvolver habilidades de pesquisa, síntese e escrita científica por meio da elaboração de um resumo científico, a partir de revisão bibliográfica sobre temas previamente definidos na disciplina. Etapas da Atividade 1. Escolha do Tema Cada estudante (ou grupo) deverá selecionar um dos temas abordados na disciplina, conforme a divisão proposta pela docente. 2. Pesquisa Bibliográfica Realizar uma busca e seleção criteriosa de materiais científicos atualizados (artigos, livros, bases confiáveis) sobre o tema escolhido. As demais informações e modelos para a apresentação se encontram na Trilha da disciplina 3. Elaboração do Resumo Científico Com base na pesquisa realizada, o estudante deverá redigir um resumo científico seguindo o modelo fornecido pela docente. O resumo deverá conter os seguintes elementos: Título: Claro, objetivo e diretamente relacionado ao tema. Introdução: Breve contextualização do tema e sua relevância científica. Objetivo: Delimitação precisa do foco da revisão. Metodologia: Descrever que se trata de uma revisão bibliográfica. Resultados e Discussão: Apresentação dos principais conceitos identificados na literatura, com análise crítica das informações. Conclusão: Síntese do conhecimento adquirido com destaque para a importância do tema. Referências: Listagem das fontes utilizadas, conforme as normas acadêmicas adotadas pela instituição. 4. Elaboração do Banner para apresentação Apresentação Oral Cada estudante/grupo deverá apresentar seu resumo à turma, destacando os principais achados da revisão. A apresentação poderá ser realizada com apoio de slides, pôster ou outro recurso definido pela docente. Entrega Parcial Antes da entrega final, os estudantes deverão entregar uma versão parcial do resumo científico, permitindo que a docente realize uma correção preliminar e devolutiva. Essa etapa tem caráter formativo, com o objetivo de orientar e aperfeiçoar o trabalho final. O prazo para entrega parcial será informado no cronograma da disciplina pela docente. Entrega Final O resumo deverá ser entregue em formato digital sendo postado na Trilha da disciplina na data de 05 de dezembro de 2025. O prazo de entrega deverá ser rigorosamente cumprido. Crerios de Avaliação Domínio do conteúdo Qualidade da pesquisa (atualização e relevância das fontes) Clareza e objetividade na escrita do resumo Adequação ao modelo científico fornecido Capacidade de análise e síntese das informações Clareza e postura na apresentação do conteúdo Qualidade do material apresentado - slides Nota: A atividade compõe a avaliação A1, com peso de 2 pontos (A1/3).	30/07/2025 a 05/11/2025
----	------	---	---	-------------------------------

Fonte: as autoras.



Figura 1b - Atividade previamente descrita no Plano de Ensino da disciplina de Morfofisiologia II

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
CAMPUS DE JOAÇABA
ÁREA DAS CIÊNCIAS DA VIDA E SAÚDE
PLANO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Campus:	Joaçaba
Curso/Matriz:	9 - Ciências Biológicas/17
Componente(s) curricular(es):	15279 - Morfofisiologia II - JBA9-17
Professor:	569 - Anderson Nardi 451405 - Talis de Oliveira Silva
Nr. créditos/Carga Horária:	8/144
Período letivo:	2025/2

Fonte: as autoras.

Tabela 1 - Programação das Apresentações do Evento “Morfo em Foco” 2025.02

Nº	HORÁRIO	DATA	TEMA DO RESUMO	AUTORES/ALUNOS	CURSO
1	19:30	05/11/2025	Abertura do Evento, Orientações		
2	19:45	05/11/2025	Doença renal crônica	Valentina Jaensch et al	Biomedicina
3	20:00	05/11/2025	Doença renal crônica: um olhar sobre a progressão da doença e a importância da nutrição	Bruna Heloisa Polidoro et al	Nutrição
4	20:15	05/11/2025	Sistema excretor	Fabiano Augusto Goeten et al	Fisioterapia
5	20:30	05/11/2025	Equilíbrio do ácido-base na doença renal crônica: mecanismos fisiológicos e intervenções dietéticas	Maiki Maciel et al	Nutrição
6	20:45	05/11/2025	O impacto do consumo excessivo de sódio na função renal e na saúde cardiovascular	Magnabosco Xavier de Freitas et al	Biomedicina
7	21:00	05/11/2025	Insulina e glucagon: regulação da glicemia e suas implicações nutricionais	RAIZER, Juliya Emanoely Raizer et al	Nutrição
8	21:15	05/11/2025	Sistema Endócrino - O papel do sono na regulação dos hormônios metabólicos e no desempenho cognitivo (3).	Murilo Ryan Paganini	Biologia
9	21:30	05/11/2025	A ferida invisível do diabetes: como a nutrição pode revelar o caminho da cura	LEITE, Andrezza Leite et al	Nutrição
10	19:30	12/11/2025	O papel do sistema linfático na drenagem de toxinas e na resposta imunológica	Heloisa et al	Biomedicina
11	19:45	12/11/2025	Gestação: alterações hormonais e demandas nutricionais uma revisão narrativa	Bárbara Luana de Moraes Petroli et al	Enfermagem e Nutrição
12	20:00	12/11/2025	Atuação da fisioterapia em paciente com endometriose	Lana; Priscila	Fisioterapia
13	20:15	12/11/2025	Síndrome do ovário policístico (sop): uma análise das intervenções nutricionais e seus impactos	Yorrana Gabriela Silva et al	Nutrição



Nº	HORÁRIO	DATA	TEMA DO RESUMO	AUTORES/ALUNOS	CURSO
14	20:30	12/11/2025	Fisioterapia pélvica no pré e pós-parto: benefícios para a função reprodutiva e urinária	Isadora et al	Biomedicina
15	20:45	12/11/2025	Impactos do ciclo menstrual no metabolismo feminino e suas implicações nutricionais	Camile Vitória de Souza Ferreira et al	Nutrição
16	21:00	12/11/2025	Verificar	Bruna; Adrina; Josi; Bruna	Biologia
17	21:15	12/11/2025	Síndrome metabólica na menopausa e suporte nutricional	Giovanna Troger Camargo et al	Nutrição
18	21:30	12/11/2025	Verificar	Eduardo; Eduarda; Clara; Carol; Mada	Biologia
19	19:30	19/11/2025	Verificar	Thais; Paola; Bruna	Biologia
20	19:45	19/11/2025	Relação entre obesidade e função pulmonar: impacto da gordura torácica na ventilação	Dall'Igna Ana Cláudia et al	Nutrição
21	20:00	19/11/2025	Influência do exercício físico na saúde cardiovascular e na regulação da pressão arterial	Sofia Luisa Picoli et al	Fisioterapia
22	20:15	19/11/2025	Importância do diagnóstico precoce na redução de complicações da dpoc – revisão narrativa	Jocimara de S. Padilha et al	Enfermagem
23	20:30	19/11/2025	A hipertensão arterial e sua relação com estresse, sono e estilo de vida moderno.	Monalisa Luisa de Almeida et al	Biomedicina
24	20:45	19/11/2025	Enfermagem no planejamento familiar: da prevenção ao cuidado	Cristiane Aparecida Pereira et al	Enfermagem
25	21:00	19/11/2025	Sistema Circulatório: A hipertensão arterial e sua relação com o estresse, sono e estilo de vida moderno.	Daniela; Flaviane; Cibelli; Bianca	Enfermagem
26	21:15	19/11/2025	Saúde mental e transtornos alimentares na nutrição: um olhar humanizado sobre desafios e cuidados	Maria luiza; nicoly taufer fabris; stefani vigolo	Nutrição
27	21:30	19/11/2025	Verificar	Bruna e lisi	Biomedicina

Fonte: as autoras.

As apresentações ocorreram no Auditório da Saúde, Campus II, Joaçaba (SC), ao longo de três encontros realizados nos dias 05, 12 e 19 de novembro de 2025, com a exposição de nove trabalhos por dia. Cada grupo dispôs de até oito minutos para apresentação, garantindo equidade e organização do cronograma.

Os banners foram avaliados por banca composta por três docentes, sendo um professor da disciplina e dois docentes convidados de diferentes cursos da área da saúde. Cada docente recebeu uma tabela 02 com os critérios de avaliação dos trabalhos, e cada estudante recebeu um QRcode com o qual escaneava e também avaliava o trabalho apresentado pelos colegas, estimulando a participação ativa, o senso crítico e a responsabilidade acadêmica, uma vez que os discentes assumiram papel avaliador com seriedade e compromisso ético frente às produções dos demais grupos.



Tabela 2 - Critérios de avaliação para a Banca avaliadora dos resumos científicos do evento “morfo em foco” 2025.02

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Título Adequado / Objetivo <i>1 ponto - (grupo)</i>				
Adequação da Redação <i>1 ponto - (grupo)</i>				
Relevância da Pesquisa <i>1 ponto - (grupo)</i>				
Avaliação dos colegas <i>1 ponto - (grupo)</i>				
Metodologia e Resultados Coerrentes <i>1 ponto - (grupo)</i>				
Apresentação / Banner / Questionários <i>1 ponto - (grupo)</i>				
Postura e Clareza na Apresentação <i>1 ponto - (grupo)</i>				
Tempo <i>1 ponto - (grupo)</i>				
Domínio na apresentação <i>2 pontos - (individual)</i>				
SOMA TOTAL				

Fonte: as autoras.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade envolveu aproximadamente 102 estudantes de seis cursos da área da saúde Nutrição, Biomedicina, Ciências Biológicas, Enfermagem, Terapia Ocupacional e Fisioterapia, culminando na apresentação de 27 trabalhos científicos e 27 Posters apresentados distribuídos ao longo de três encontros. A organização em grupos e a apresentação em formato de banner, com tempo delimitado de oito minutos por equipe favoreceram planejamento, objetividade e equidade entre os participantes. O evento foi realizado em três sessões científicas formais, totalizando cerca de 4 horas e 30 minutos de apresentações avaliadas, com controle rigoroso de tempo seguido de arguição técnica. Esse formato gerou 216 minutos de exposição científica discente qualificada, alcançou 100% de adesão e conclusão das etapas propostas, não registrou evasão na fase final e contou com a participação simultânea de seis cursos da área da saúde. Em comparação ao modelo tradicional expositivo, no qual a participação oral discente costuma ser limitada, nessa proposta os estudantes ocuparam aproximadamente 90% do tempo total do evento, evidenciando centralidade efetiva no processo de aprendizagem. Os 27 trabalhos apresentados contemplaram pelo menos cinco grandes sistemas corporais (renal, endócrino, cardiovascular, respiratório e reprodutor) articulando fundamentos morfofuncionais à prática clínica e multiprofissional. Cerca de 70% dos estudos abordaram doenças crônicas não transmissíveis de alta prevalência, como hipertensão arterial, diabetes mellitus, obesidade, síndrome metabólica e doença renal crônica, demonstrando alinhamento consistente com prioridades da saúde pública brasileira. A densidade e a escolha temática evidenciaram maturidade acadêmica, capacidade de contextualização e



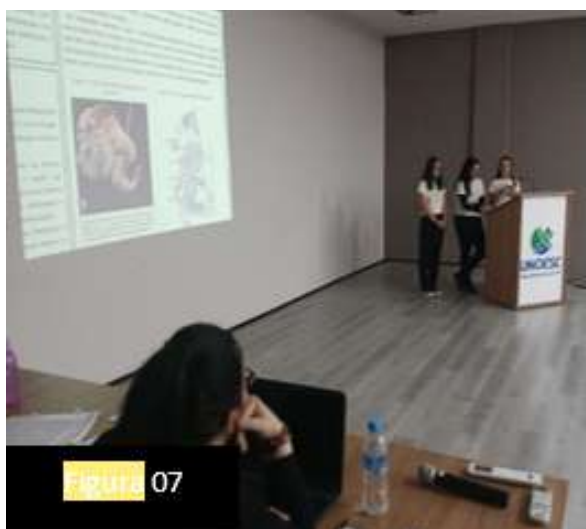
aproximação concreta entre teoria e realidade profissional. A prática extrapolou o tempo regular de sala de aula. Estimou-se que cada grupo dedicou entre 8 e 12 horas extraclasse para busca e análise crítica de literatura científica, produção textual estruturada, organização visual do banner e planejamento da apresentação oral. Considerando o conjunto da turma, isso representou aproximadamente 480 a 720 horas adicionais de engajamento acadêmico, ampliando significativamente a profundidade da aprendizagem e consolidando uma experiência formativa de elevada intensidade intelectual e protagonismo discente.

A experiência pedagógica estruturou-se de forma progressiva, em consonância com os Movimentos institucionais previamente descritos. No Movimento 0, observou-se o diagnóstico e nivelamento inicial dos estudantes quanto à compreensão metodológica e científica, especialmente na definição da questão norteadora e delimitação temática. No Movimento 1, ocorreu a consolidação dos fundamentos teóricos da Morfofisiologia, etapa essencial para sustentar a construção da revisão de literatura. Já no Movimento 2, os discentes aplicaram o conhecimento na busca, seleção e análise crítica de artigos científicos, integrando teoria e prática. Por fim, o Movimento 3 concretizou-se na apresentação pública dos trabalhos, momento de problematização, interdisciplinaridade e defesa argumentativa perante banca avaliadora.

A diversidade temática evidenciou a articulação entre os conteúdos morfofisiológicos e as especificidades de cada curso, demonstrando que o componente curricular dialogou efetivamente com diferentes perfis de egresso e competências profissionais. Conforme ilustrado nas Figuras 02, 03, 04, 05, 06, 07 e 08, observou-se envolvimento ativo durante as apresentações e na arguição da banca, reforçando o protagonismo discente.

Figuras 2 – 8 – Protagonismo discente





Fonte: as autoras.



No que se refere ao desenvolvimento acadêmico, identificou-se avanço significativo nas habilidades relacionadas à pesquisa científica, especialmente na busca qualificada em bases indexadas, análise crítica e síntese de evidências. Os estudantes demonstraram maior domínio conceitual e capacidade de correlacionar achados científicos com a prática profissional. Tais resultados estão alinhados a estudos recentes que apontam que metodologias ativas associadas à produção científica promovem aprendizagem profunda, retenção do conhecimento e desenvolvimento do raciocínio clínico em cursos da saúde (Heck *et al.*, 2023; Alkasem; Mohamed, 2025).

Observou-se ainda aprimoramento expressivo na escrita acadêmica entre a versão preliminar e a versão final dos resumos, evidenciando evolução na organização textual, clareza argumentativa e fundamentação científica. Pesquisas atuais indicam que práticas formativas baseadas em escrita orientada e revisão com feedback estruturado favorecem o letramento científico e a autonomia intelectual dos estudantes (Stefanille, 2023).

No âmbito da comunicação científica, destacou-se o desenvolvimento da oratória, postura profissional e segurança argumentativa. As apresentações tornaram-se progressivamente mais estruturadas e fundamentadas na literatura, com melhora na gestão do tempo e na capacidade de responder aos questionamentos da banca. Evidências recentes demonstram que estratégias que envolvem apresentações orais avaliativas simuladas contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências comunicativas, pensamento crítico e autoconfiança profissional (Bachmann *et al.*, 2022; Tai *et al.*, 2022; Gilligan *et al.*, 2024).

O momento de arguição caracterizou-se como espaço formativo relevante, promovendo debate interdisciplinar e ampliação da compreensão temática. O feedback imediato fornecido pela banca atuou como elemento estruturante da aprendizagem, favorecendo ajustes conceituais e fortalecimento da autorregulação acadêmica, conforme defendido por Carless e Winstone (2020) e Henderson *et al.* (2022).

A atuação colaborativa das docentes garantiu coerência metodológica entre as turmas e alinhamento avaliativo, fortalecendo a integração curricular. Estudos recentes indicam que modelos de docência compartilhada e avaliação por múltiplos examinadores ampliam a percepção de justiça avaliativa e a qualidade do processo formativo em educação superior em saúde (Rodrigues; Zanetti, 2000).

De modo geral, os resultados demonstram que o evento “Morfo em Foco” constituiu estratégia pedagógica efetiva para operacionalizar os Movimentos institucionais de aprendizagem, promovendo integração entre teoria e prática, desenvolvimento de competências científicas e fortalecimento da comunicação profissional, alinhando-se às demandas contemporâneas da formação em saúde.

5 CONCLUSÃO

A experiência do evento “Morfo em Foco” demonstrou que a integração entre metodologias ativas, produção científica e avaliação formativa constitui estratégia pedagógica eficaz no ensino da Morfofisiologia,



consolidando-se como uma estratégia pedagógica altamente eficaz para a formação acadêmica na área da saúde, ao promover a integração entre ensino, pesquisa e extensão de maneira concreta e significativa. A organização progressiva por movimentos de aprendizagem favoreceu a articulação entre teoria e prática, o desenvolvimento do pensamento crítico, da escrita científica e da comunicação oral.

Os resultados evidenciam que a inserção precoce dos estudantes em atividades de pesquisa e defesa acadêmica contribui significativamente para a consolidação do conhecimento e para a formação de profissionais mais autônomos, reflexivos e alinhados às demandas contemporâneas da área da saúde. A experiência evidenciou que a inserção precoce dos estudantes em práticas de investigação científica favorece não apenas a apropriação dos conteúdos morfofuncionais, mas também o desenvolvimento de competências transversais fundamentais, como pensamento crítico, autonomia intelectual, responsabilidade ética e comunicação científica. Além disso, a interação entre diferentes cursos e turmas ampliou a visão interdisciplinar dos discentes, estimulando a troca de saberes, o respeito às diferentes áreas do conhecimento e a construção coletiva do aprendizado. O processo de elaboração dos resumos, apresentação oral e avaliação por banca docente contribuiu para o fortalecimento da cultura científica institucional, aproximando os estudantes da realidade acadêmica da produção e socialização do conhecimento. Dessa forma, conclui-se que iniciativas como o *Morfo em Foco* não apenas consolidam o processo de ensino-aprendizagem, mas também desempenham papel estratégico na formação de profissionais críticos, reflexivos e comprometidos com a ciência, reafirmando a importância de metodologias ativas e integradoras no contexto do ensino superior em saúde.

REFERÊNCIAS

ALKASEM, A. A. A.; MOHAMED, Y. The Impact of Active Learning Strategieonon on Educatand and Learning Achievements. **Ijazarabi: journal ofarabi clearning** vol. 8 no. 1 / february 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/389260347_The_Impact_Of_Active_Learning_Strategies_On_Education_And_Learning_Achievements_astratyjjat_altlm_alnsht_wathrha_fy_mlyt_altlym_walthsylv_aldrasy.

BERCHIOR, P. C. *et al.* **Desenvolvimento de competências no ensino superior**: organização por movimentos pedagógicos 2020.

BORGES, M. C.; ALENCAR, G. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante**: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Cairu em Revista, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos da Área da Saúde**. 2001.

BACHMANN, A. *et al.* Developing communication skills in medical education. **Patient Education and Counseling**. Volume 105, Issue 7, July 2022, Pages 2320-2327.



CARLESS, D.; WINSTONE, N. **Teacher feedback literacy and student engagement**. Assessment & Evaluation in Higher Education, 2020.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L.; MARTINS, S. N. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Revista Thema, 2017.

FLAUZINO, R. H.; PANÚNCIO-PINTO, M. P.; BOLLELA, V. R.; TRONCON, L. E. A. Avaliação do estudante de graduação nas profissões da saúde: mudanças associadas ao desenvolvimento docente. **Revista Brasileira de Educação Médica** (RBEM), v. 49, n. 3, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HECK, Amber J.; CROSS, Courtney E.; TATUM, Veronica Y.; CHASE, Amanda J. Active learning among health professions' educators: perceptions, barriers, and use. **Medical Science Educator**, v. 33, n. 3, p. 719–727, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40670-023-01793-0>

HENDERSON, M. *et al.* **Feedback processes in higher education: impact on learning**. Higher Education Research & Development, 2022.

GILLIGAN, Conor; BUJNOWSKA-FEDAK, Maria Magdalena; ESSERS, Geurt; FRERICHS, Wiebke; JOOSTEN-TEN BRINKE, Desirée; PERRON, Noelle Junod. Assessment of communication skills in health professions education: Ottawa 2024 consensus statement. **Medical Education**, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2024.2413021>.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf.

RODRIGUES, C. C. *et al.* **Metodologias ativas na formação em saúde: revisão integrativa**. Revista de Enfermagem UFPE, 2018a.

RODRIGUES, S. G.; Neves, M. da G. C. Avaliação formativa: vivências em metodologia ativa de ensino-aprendizagem na visão docente e discente. **Comunicação em Ciências da Saúde**, Brasília, v. 26, n. 03/04, p. 105–114, 29 out. 2018. DOI: 10.51723/ccs.v26i03/04.304.

RODRIGUES, R. M.; ZANETTI, M. L. Teoria e prática assistencial na enfermagem: o ensino e o mercado de trabalho. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 6, p. 102–109, dez. 2000.

STEFANILE, Adam. Development and implementation of a scientific writing course for undergraduate STEM students. **Education Sciences**, v. 13, n. 3, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13030277>

TAI, J. *et al.* **Developing evaluative judgement in higher education**. Higher Education Research & Development, 2022.



USO DE MATERIAL AUDIOVISUAL LEGENDADO COMO ESTRATÉGIA INCLUSIVA NO ENSINO DE ANATOMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA FUNDAMENTADO NA TEORIA DAS COMPETÊNCIAS E METODOLOGIAS ATIVAS

Andrea de Oliveira Pinto¹

Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: Este relato de experiência apresenta a utilização de materiais audiovisuais legendados como estratégia pedagógica inclusiva no ensino de Anatomia para estudante surda no curso de graduação em Medicina Veterinária. Prática desenvolvida em parceria docente, envolvendo a orientação pedagógica da disciplina e a produção audiovisual dos conteúdos, com o objetivo de reduzir barreiras linguísticas e ampliar o acesso ao conhecimento científico. A metodologia consistiu na seleção de conteúdos de maior complexidade terminológica, roteirização, gravação e edição de vídeos explicativos com legendas sincronizadas, disponibilizados como material complementar às aulas presenciais e integrados a metodologias ativas. A proposta buscou favorecer a autonomia discente, a revisão contínua dos conteúdos e a aprendizagem multimodal. A avaliação ocorreu de forma processual, considerando participação, desempenho acadêmico e engajamento com os materiais. Como resultados, observaram-se maior compreensão conceitual, ampliação da autonomia no estudo e fortalecimento da participação nas atividades avaliativas. A experiência evidencia o potencial dos recursos audiovisuais acessíveis como prática inovadora no ensino superior, contribuindo para a promoção da educação inclusiva e da equidade no acesso ao conhecimento.

Palavras-chave: educação inclusiva; estudante surdo; recursos audiovisuais; ensino de anatomia; acessibilidade educacional.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes surdos no ensino superior tem avançado nos últimos anos; entretanto, ainda persistem desafios relacionados à acessibilidade pedagógica, especialmente em disciplinas com elevada complexidade terminológica, como a Anatomia. No ensino da área da saúde, a aprendizagem depende fortemente da compreensão de conceitos técnicos, nomenclaturas científicas e explicações visuais e verbais simultâneas, o que pode gerar barreiras linguísticas significativas para estudantes surdos.

Embora a presença do intérprete de Libras seja fundamental para a mediação comunicacional, observa-se que essa estratégia, isoladamente, nem sempre garante a compreensão aprofundada dos conteúdos, sobretudo diante da ausência de sinais específicos para muitos termos científicos e do ritmo acelerado das aulas expositivas. Nesse contexto, o uso de tecnologias educacionais e de recursos audiovisuais acessíveis surge como alternativa para ampliar as possibilidades de aprendizagem.

¹ andrea.pinto@unoesc.edu.br.



1.1 JUSTIFICATIVA

A experiência relatada foi motivada pela necessidade de promover equidade no acesso ao conhecimento para uma estudante surda matriculada na disciplina de Anatomia do curso de Medicina Veterinária. Identificou-se a necessidade de materiais didáticos que permitissem a revisão autônoma dos conteúdos, a redução das barreiras linguísticas e o apoio à aprendizagem fora do ambiente de sala de aula.

A produção de vídeos educativos legendados foi proposta como estratégia de inovação pedagógica, alinhada às demandas da educação inclusiva e ao uso de tecnologias digitais no ensino superior.

1.2 OBJETIVO GERAL

Descrever e analisar a implementação de materiais audiovisuais legendados como estratégia pedagógica inclusiva no ensino de Anatomia, refletindo sobre seus impactos no desenvolvimento de competências, na autonomia discente e no engajamento da estudante surda no ensino superior.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Reduzir barreiras linguísticas no acesso ao conteúdo científico da disciplina;

Favorecer a aprendizagem multimodal por meio da integração entre recursos visuais, textuais e explicativos;

Promover o desenvolvimento das competências previstas no componente curricular, articulando saber, saber-fazer e saber-ser;

Estimular a autonomia e o protagonismo discente no processo de aprendizagem;

Avaliar os impactos da estratégia adotada na participação, compreensão conceitual e interação em sala de aula.

1.4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A proposta fundamenta-se nos princípios da educação inclusiva, da aprendizagem significativa e do uso de metodologias ativas no ensino superior. A educação inclusiva compreende a necessidade de reorganização das práticas pedagógicas para garantir equidade no acesso ao conhecimento, superando adaptações pontuais e promovendo condições efetivas de participação e aprendizagem para todos os estudantes (Mantoan, 2003).



A aprendizagem significativa pressupõe a construção do conhecimento a partir da integração entre novos conteúdos e experiências prévias dos estudantes, favorecendo a autonomia e o protagonismo discente. Nesse sentido, a formação por competências implica mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes saber, saber-fazer e saber-ser em situações reais de aprendizagem, articulando teoria e prática no contexto acadêmico.

Além disso, o uso de recursos audiovisuais contribui para a aprendizagem multimodal, possibilitando diferentes formas de acesso à informação e ampliando a acessibilidade pedagógica. Conforme Mayer (2009), a integração entre imagens e palavras favorece a retenção e a compreensão conceitual, especialmente quando organizada de forma estruturada e intencional. Assim, a incorporação de tecnologias educacionais, aliada às metodologias ativas, amplia as possibilidades de participação e engajamento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

2.1 CONTEXTO DA PRÁTICA

A experiência foi desenvolvida na disciplina de anatomia do curso de graduação em Medicina Veterinária, em turma regular com presença de estudante surda usuária de Libras e 32 estudantes ouvintes. A disciplina caracteriza-se por elevado volume de conteúdos teóricos, terminologia científica específica e necessidade de visualização de estruturas anatômicas, exigindo intensa mediação linguística e cognitiva.

Mesmo com a presença de intérprete de Libras, observou-se dificuldade na compreensão e retenção de conteúdos devido a velocidade das aulas, a ausência de sinais específicos para termos técnicos e a impossibilidade de revisão posterior das explicações. Conforme destaca Skliar (1998), a educação de surdos deve considerar a diferença linguística cultural, superando práticas pedagógicas centradas exclusivamente na oralidade.

Nesse contexto, a utilização de recursos audiovisuais acessíveis foi planejada como estratégia para ampliar as possibilidades de aprendizagem, favorecendo o acesso contínuo ao conteúdo e a autonomia discente.

2.2 METODOLOGIA UTILIZADA

A proposta pedagógica foi organizada com base em metodologias ativas e no uso de tecnologias educacionais, alinhadas ao conceito de aprendizagem significativa. Segundo Moran (2015), a integração



de tecnologias digitais ao ensino amplia as formas de aprender, favorecendo a participação ativa do estudante e a personalização da aprendizagem.

A experiência aproximou-se da abordagem de sala de aula invertida, na qual os estudantes têm acesso prévio aos conteúdos e utilizam o tempo em aula para aprofundamento e discussão. Bergmann e Sams (2016) destacam que essa metodologia potencializa o protagonismo discente e permite que cada estudante aprenda em seu próprio ritmo, respeitando suas necessidades e possibilidades de aprendizagem.

2.3 COMPETÊNCIAS DO COMPONENTE CURRICULAR E MOVIMENTOS MOBILIZADORES

A atividade contribuiu para o desenvolvimento das seguintes competências previstas no componente curricular de Anatomia: compreensão da terminologia anatômica; capacidade de relacionar estruturas e funções; autonomia no estudo; uso de tecnologias digitais como recurso de aprendizagem; e comunicação científica.

A experiência articulou-se aos movimentos mobilizadores de competência adotados pela Unoesc, integrando saber, saber-fazer e saber-ser no processo formativo.

No Movimento 0 – Saber (conhecimento), priorizou-se a apropriação de conceitos anatômicos fundamentais por meio dos vídeos explicativos e das atividades orientadas, favorecendo a consolidação da terminologia científica.

No Movimento 1 – Saber-fazer (aplicação), os estudantes utilizaram os conteúdos estudados para resolução de atividades dirigidas, exercícios práticos e avaliações, estabelecendo relação entre teoria e prática.

No Movimento 2 – Saber-ser (reflexão), observou-se o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do protagonismo no processo de aprendizagem, especialmente pela possibilidade de revisão autônoma dos conteúdos.

No Movimento 3 – Integração e tomada de decisão, os conhecimentos foram mobilizados em situações avaliativas e discussões em aula, exigindo articulação conceitual e posicionamento crítico diante dos conteúdos trabalhados.

Essa organização metodológica aproxima-se da concepção de aprendizagem significativa e inovadora prevista no PDI (2023), ao articular métodos participativos que mobilizam conhecimento, aplicação e problematização.



2.4 PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DA ATIVIDADE

A experiência foi desenvolvida em quatro etapas articuladas. Na primeira etapa, realizou-se a seleção dos conteúdos, identificando os temas com maior densidade terminológica e maior índice de dificuldade para a estudante. Na segunda etapa, procedeu-se à roteirização pedagógica, reorganizando os conteúdos em linguagem clara, objetiva e acessível, sem prejuízo do rigor científico. Na terceira etapa, ocorreu a produção audiovisual, com elaboração de vídeos explicativos contendo linguagem científica adaptada, apoio visual das estruturas anatômicas e legendas sincronizadas. Conforme Mayer (2009), a integração entre imagens e palavras favorece a construção de significados e potencializa a aprendizagem multimodal. Na quarta etapa, realizou-se a disponibilização e integração às aulas, utilizando os vídeos como material preparatório, recurso de revisão e suporte para atividades dirigidas. Essa organização permitiu que os estudantes tivessem acesso prévio aos conteúdos e utilizassem o tempo em sala para aprofundamento e discussão, em consonância com metodologias ativas.

O professor atuou como mediador do processo de aprendizagem, organizando os conteúdos, planejando as etapas da atividade e orientando o uso dos materiais produzidos. Conforme Freire (1996), ensinar exige a criação de possibilidades para a construção do conhecimento, o que pressupõe intencionalidade pedagógica e compromisso com a formação do estudante.

A estudante participou ativamente do processo, utilizando os vídeos para revisão e preparação para avaliações, demonstrando maior autonomia e engajamento. Observou-se também participação mais segura nas discussões em sala e maior interação com os colegas, especialmente após a disponibilização dos materiais acessíveis.

2.5 AVALIAÇÃO E ASPECTOS INOVADORES

A avaliação ocorreu de forma contínua e processual, considerando: participação nas aulas; desempenho em avaliações teóricas e práticas; engajamento com os vídeos e demais atividades propostas. O caráter inovador da prática reside na integração entre educação inclusiva, tecnologia educacional e metodologias ativas, promovendo aprendizagem significativa e ampliando as condições de acessibilidade no contexto da formação por competências.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A implementação dos materiais audiovisuais legendados produziu impactos significativos no processo de ensino e aprendizagem da estudante surda na disciplina de Anatomia. Observou-se, ao longo do semestre, maior segurança na participação em atividades avaliativas, ampliação da compreensão conceitual e melhoria na organização do estudo autônomo.



A possibilidade de revisar os conteúdos no próprio ritmo mostrou-se elemento central para a aprendizagem. Segundo Mayer (2009), a aprendizagem multimídia favorece a retenção e a compreensão quando palavras e imagens são apresentadas de forma integrada e organizada, respeitando os limites cognitivos do aprendiz. No caso relatado, os vídeos com legendas sincronizadas permitiram que a estudante articulasse leitura, visualização das estruturas anatômicas e retomada das explicações quantas vezes fossem necessárias.

Do ponto de vista da educação inclusiva, a experiência reafirma que a acessibilidade não se limita à presença de intérprete, mas envolve a reorganização pedagógica do ensino. Mantoan (2003) defende que a inclusão implica transformação das práticas escolares, superando adaptações pontuais e promovendo mudanças estruturais na forma de ensinar. A produção de material audiovisual acessível configurou-se como ação concreta nesse sentido, pois modificou a dinâmica da disciplina e ampliou as oportunidades de aprendizagem.

Outro aspecto relevante foi o fortalecimento da autonomia discente. Conforme Moran (2015), o uso de tecnologias digitais favorece percursos personalizados de aprendizagem e amplia o protagonismo do estudante. A estudante passou a utilizar os vídeos como estratégia de estudo contínuo, demonstrando maior independência na organização do conteúdo e na preparação para avaliações.

Além disso, a prática evidenciou a importância de reconhecer a diferença linguística da pessoa surda. Skliar (1998) argumenta que a educação de surdos deve considerar a especificidade cultural e linguística desse grupo, evitando práticas que reforcem exclusões simbólicas. Ao oferecer material com suporte visual e textual estruturado, buscou-se respeitar essa diferença, promovendo condições mais equitativas de acesso ao conhecimento científico.

Entretanto, a experiência também revelou desafios. A produção dos vídeos demandou tempo significativo de planejamento e edição, exigindo reorganização da carga de trabalho docente. Ademais, a inexistência de sinais específicos em Libras para determinados termos anatômicos exigiu maior cuidado na explicação conceitual e na adaptação linguística.

Mesmo diante dessas dificuldades, os resultados indicam que a prática contribuiu para: redução de barreiras linguísticas; ampliação da acessibilidade pedagógica; maior engajamento da estudante; aprimoramento da prática docente e integração efetiva entre tecnologia e inclusão.

Assim, a experiência confirma que a aprendizagem significativa e inovadora, conforme preconizado pelo PDI (2023), ocorre quando métodos participativos articulam o saber, o saber-fazer e o saber-ser, promovendo problematização e construção ativa do conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência apresentada evidenciou que a produção e utilização de materiais audiovisuais legendados constituem estratégia pedagógica eficaz para a promoção da acessibilidade no ensino



superior, especialmente em disciplinas com elevada complexidade terminológica, como a Anatomia. A iniciativa contribuiu para a redução de barreiras linguísticas, ampliação da autonomia discente e fortalecimento do engajamento da estudante surda no processo de aprendizagem.

Os resultados obtidos reforçam que a inclusão no ensino superior exige não apenas a garantia de recursos de mediação linguística, mas também a reorganização das práticas pedagógicas e a incorporação de tecnologias educacionais acessíveis. A integração entre metodologias ativas, aprendizagem multimodal e educação inclusiva demonstrou potencial para promover aprendizagem significativa e equitativa.

Como perspectivas futuras, destaca-se a necessidade de continuidade na produção de recursos acessíveis, ampliação da formação docente em educação inclusiva e incentivo à cultura institucional de acessibilidade pedagógica. Dessa forma, reafirma-se o compromisso com uma educação superior mais inclusiva, inovadora e socialmente responsável.

Por fim, ressalta-se que a experiência contribuiu também para o amadurecimento profissional docente, ao exigir reflexão constante sobre linguagem, organização didática e avaliação. O processo evidenciou que ensinar em perspectiva inclusiva implica revisão contínua das práticas e abertura para inovação responsável.

Assim, a ampliação da prática para outros componentes curriculares pode representar avanço relevante na consolidação de um ensino superior comprometido com equidade. A replicabilidade da proposta depende de planejamento, colaboração entre docentes e uso intencional das tecnologias digitais, mantendo rigor científico e clareza comunicativa.

Em termos institucionais, a experiência reforça a necessidade de consolidar cultura de acessibilidade pedagógica permanente. A produção de materiais acessíveis não deve depender exclusivamente de iniciativas individuais, mas integrar políticas institucionais de formação docente e incentivo à inovação educacional. Tal perspectiva dialoga com os princípios de aprendizagem significativa e formação por competências já previstos nos documentos institucionais.

No que se refere aos resultados, percebeu-se melhora gradual na segurança da estudante durante apresentações orais mediadas por intérprete e nas atividades práticas em laboratório. A possibilidade de revisar previamente as estruturas anatômicas favoreceu participação mais ativa e questionamentos mais consistentes, evidenciando internalização progressiva dos conteúdos. A presença de recursos acessíveis contribuiu para sensibilizar os colegas quanto às especificidades linguísticas da surdez, promovendo ambiente acadêmico mais colaborativo.

Do ponto de vista metodológico, a experiência evidenciou que a combinação entre momentos expositivos dialogados e recursos tecnológicos ampliou a participação da turma como um todo. Embora a estratégia tenha sido inicialmente pensada para atender à estudante surda, verificou-se que os demais estudantes também passaram a utilizar os vídeos como ferramenta de revisão, demonstrando que práticas inclusivas tendem a beneficiar coletivamente o grupo.



A utilização de recursos audiovisuais legendados possibilitou que o conteúdo fosse apresentado de maneira mais segmentada e organizada, favorecendo a assimilação progressiva dos conceitos. Essa organização contribuiu para diminuir a sobrecarga cognitiva e permitir que a estudante realizasse conexões mais sólidas entre estrutura e função anatômica. Observou-se que o acesso repetido ao material fortaleceu a fixação terminológica, aspecto essencial na formação na área da saúde.

Além dos aspectos já mencionados, é importante considerar que a inclusão no ensino superior demanda planejamento pedagógico contínuo e sensível às singularidades dos estudantes. No contexto da disciplina de Anatomia, marcada por alta densidade conceitual e complexidade terminológica, a adaptação metodológica não pode ser pontual, mas estruturante do processo de ensino. A reorganização das estratégias didáticas representou não apenas uma resposta a uma necessidade específica, mas também uma oportunidade de qualificação da prática docente.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAYER, Richard E. **Multimedia Learning**. 2. Ed. New York: Cambridge University Press, 2009.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – UNOESC. **Plano de Desenvolvimento Institucional** (PDI) 2023-2027. Joaçaba: Unoesc, 2023.



Joaçaba

Relatos de Experiência em Prática Inovadora em Pesquisa e/ou Extensão



ACAMPAR – BATALHA CRIATIVA: UMA PRÁTICA INOVADORA DE EXTENSÃO NO ENSINO DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA

Silvia Spagnol Simi dos Santos¹

Paulo Ricardo dos Santos²

Relatos de Experiência em Prática Inovadora em Pesquisa e/ou Extensão

Resumo: O Acampar – Batalha Criativa é uma prática extensionista desenvolvida com estudantes do curso de Publicidade e Propaganda da Unoesc Joaçaba, que visa potencializar competências profissionais, interpessoais e socioemocionais, alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente ODS 4 (Educação de Qualidade) e ODS 17 (Parcerias e Meios de Implementação). Realizado em ambiente imersivo, o projeto propõe desafios reais, conectando academia e mercado, por meio de metodologias ativas como aprendizagem baseada em projetos (ABP) e gamificação. A proposta promoveu desenvolvimento de competências como criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho colaborativo, impactando diretamente na formação dos estudantes e na comunidade externa, especialmente organizações locais que se beneficiaram das soluções propostas. Como resultados, observou-se elevado engajamento dos estudantes, fortalecimento dos vínculos acadêmicos e contribuição efetiva para demandas reais do mercado. Este relato reflete sobre os êxitos e desafios.

Palavras-chave: criatividade; ensino por projetos; ODS; extensão universitária; publicidade.

1 INTRODUÇÃO

O **Acampar – Batalha Criativa** surgiu como resposta a um desafio recorrente no ensino de Publicidade e Propaganda: **aproximar teoria e prática**, desenvolvendo competências técnicas, criativas e socioemocionais alinhadas às demandas do mercado e da sociedade contemporânea. A proposta se ancora na necessidade de formar profissionais capazes de resolver problemas complexos, atuar de forma colaborativa e inovadora, em sintonia com os princípios da Agenda 2030 da ONU, especialmente os ODS 4 (Educação de Qualidade) e ODS 17 (Parcerias e Meios de Implementação).

A **problemática central** que orienta este estudo é a seguinte: como práticas extensionistas imersivas podem promover a integração entre teoria e prática no ensino de Publicidade e Propaganda, com impacto direto no desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais dos estudantes? Além disso, como o alinhamento dessas práticas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) pode contribuir para fortalecer a relação entre universidade, mercado e sociedade? O objetivo central foi **desenvolver competências profissionais e socioemocionais nos estudantes de Publicidade e Propaganda**, por meio de uma prática extensionista que simula dinâmicas do mercado publicitário,

¹ silvia.simi@unoesc.edu.br.

² paulo.santos@unoesc.edu.br.



em ambiente imersivo e colaborativo. Também são objetivos: proporcionar experiências práticas de resolução de problemas reais; estimular a criatividade, a inovação e o pensamento crítico; fortalecer competências como trabalho em equipe, comunicação, empatia e liderança; e estabelecer conexões com os ODS, especialmente os ODS 4 e 17.

O projeto foi estruturado a partir da concepção de **metodologias ativas**, com ênfase na **Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)**, **gamificação** e desafios reais. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Moran (2015), que defende que a aprendizagem ativa é central para a construção do conhecimento, e Zabala e Arnau (2010), que sustentam a formação por competências, articulando saber, saber-fazer e saber-ser. Essa perspectiva é reforçada por Perrenoud (1999), que afirma que o desenvolvimento de competências se dá na mobilização de conhecimentos em situações complexas e contextualizadas, e não apenas na transmissão de conteúdos. Além disso, o projeto incorpora elementos do **Design Thinking**, abordagem centrada no ser humano, que segundo Brown (2009), estimula empatia, colaboração, criatividade e solução de problemas reais.

Portanto, o **Acampar – Batalha Criativa** consolida-se como uma proposta extensionista inovadora, que articula teoria e prática por meio de desafios reais, desenvolvendo competências essenciais para a formação do profissional de comunicação. Trata-se de uma vivência que promove aprendizagem significativa, senso de pertencimento, fortalecimento das relações interpessoais e conexão direta com as demandas do mercado e da sociedade. Essa experiência reflete o compromisso da universidade com uma educação transformadora, alinhada às metodologias ativas, à formação por competências e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, contribuindo de forma efetiva para a construção de uma formação cidadã, ética e socialmente comprometida.

Este relato está dividido em cinco seções. Após a introdução, a seção 2 descreve a experiência, com foco no planejamento, nas metodologias utilizadas e na execução do projeto. A seção 3 apresenta os processos metodológicos. A seção 4 detalha os principais resultados alcançados, destacando as competências desenvolvidas e os impactos percebidos nos estudantes e na comunidade externa. Por fim, a seção 5 traz as considerações finais, abordando os desafios enfrentados, as contribuições do projeto para a formação acadêmica e profissional, bem como a sua relevância como prática extensionista.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A proposta metodológica do Acampar – Batalha Criativa foi planejada para oferecer uma experiência imersiva, desafiadora e altamente alinhada às necessidades formativas dos estudantes do curso de Publicidade e Propaganda da UNOESC. A atividade foi concebida para romper com os modelos tradicionais de ensino, priorizando o desenvolvimento de competências por meio da resolução de problemas reais, em um ambiente colaborativo, dinâmico e conectado às demandas do mercado. Esta seção apresenta, de forma detalhada, como se deu o planejamento, a organização, a metodologia



adotada e o desenvolvimento da prática, destacando o papel dos estudantes, do docente e dos parceiros envolvidos no processo.

2.1 CONTEXTO DA PRÁTICA

A atividade foi desenvolvida com a participação de todos os acadêmicos do curso de Publicidade e Propaganda, abrangendo as diferentes fases, desde os ingressantes até os concluintes. Como parte essencial da dinâmica, os próprios estudantes ficaram responsáveis pela formação das equipes, que deveriam ser compostas de forma heterogênea, reunindo no máximo 12 integrantes por grupo, obrigatoriamente de fases distintas. Essa composição intencional foi pensada para potencializar a troca de conhecimentos, a colaboração intergeracional e o desenvolvimento de competências complementares, essenciais tanto para a prática acadêmica quanto para a futura atuação no mercado.

O evento, que alcança sua décima edição, mobiliza uma média de dez equipes, reunindo perfis diversos, abrangendo jovens de diferentes faixas etárias, trajetórias acadêmicas e realidades socioculturais. Tal heterogeneidade enriquece significativamente o processo de aprendizagem, na medida em que estimula o diálogo, a empatia, a gestão de conflitos, o trabalho colaborativo e a integração entre diferentes perspectivas e competências, tanto técnicas quanto comportamentais. Este ponto está ancorado com a perspectiva de **Ausubel (2003)**, que destaca que a aprendizagem é mais significativa quando o estudante consegue relacionar os novos conhecimentos com os seus saberes prévios, sobretudo em contextos que façam sentido e estejam diretamente conectados com a prática.

O diferencial metodológico do Acampar – Batalha Criativa reside no fato de ser realizado em um ambiente natural, acampados, completamente desconectados da tecnologia digital. Durante toda a imersão, os participantes trabalham utilizando exclusivamente recursos analógicos – como papel, lápis, canetas, pranchetas e quadros brancos – o que potencializa a criatividade, a capacidade de abstração e a comunicação interpessoal. A ausência de dispositivos eletrônicos não é uma limitação, mas sim uma estratégia intencional para estimular a criatividade bruta, o raciocínio crítico e a resolução de problemas de forma colaborativa, focando no desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Tal abordagem reforça que a aprendizagem ocorre de maneira mais efetiva quando o aluno participa ativamente do processo, tornando-se protagonista na construção do próprio conhecimento (**Mizukami, 1986**).

Além desse contexto desafiador, os estudantes enfrentam condições que simulam a pressão real do mercado: longas horas de trabalho, privação de sono, cansaço físico e mental, e múltiplas demandas simultâneas, fatores que exigem alto nível de resiliência, gestão do estresse e tomada rápida de decisão. Ademais, os princípios da gamificação, conforme apontado por **Deterding et al. (2011)**, contribuem para aumentar o engajamento e a motivação dos participantes, tornando o processo educativo mais atrativo, dinâmico e focado na resolução de problemas práticos. Essa estratégia é aplicada principalmente nas dinâmicas competitivas e na estrutura dos desafios, que estimulam os estudantes a se manterem engajados mesmo em um ambiente de grande pressão.



Durante o evento, os grupos são desafiados por meio de uma série de provas simultâneas e interdependentes, organizadas nas seguintes categorias: a) **Desafio Principal**: resolução de um problema real apresentado por um cliente da região; b) **Batalha Relâmpago**: solução criativa para problemas surpresa, com tempo extremamente reduzido; c) **Pergunta Relâmpago**: teste de conhecimentos gerais sobre comunicação e publicidade com base em perguntas das provas Enade; d) **Quiz da Comunicação**: dinâmica de perguntas e respostas sobre conteúdos acadêmicos e cultura geral da área; e) **Busca Relâmpago**: desafios que exigem rapidez na obtenção de informações ou recursos dentro do próprio ambiente do evento; f) **Job Criativo**: desenvolvimento de peças publicitárias sob restrições específicas; g) **Mystery Box**: criação de soluções utilizando itens-surpresa, que exigem pensamento lateral e criatividade; e h) Reclusão Criativa: isolamento de parte da equipe para resolver desafios específicos sem apoio do grupo, estimulando autonomia e capacidade de trabalhar sob pressão.

As provas são organizadas para acontecer de forma simultânea, forçando os estudantes a desenvolverem habilidades de gestão de tempo, organização de processos, priorização de demandas, trabalho em equipe e tomada de decisão estratégica, como ocorre no ambiente das agências de comunicação e no mercado publicitário em geral. Essa dinâmica intensifica as exigências do mundo profissional, promovendo um ambiente de alta complexidade, colaborativo, competitivo e profundamente desafiador, que serve como laboratório real de desenvolvimento de competências profissionais e socioemocionais.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A experiência do Acampar – Batalha Criativa foi fundamentada no uso de metodologias ativas de aprendizagem, que colocam o estudante como protagonista do seu próprio processo formativo. A proposta se estruturou principalmente na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), associada à gamificação e às dinâmicas de Design Thinking, criando um ambiente de aprendizagem que simula, de forma imersiva, os desafios, as pressões e as exigências do mercado de trabalho na área da comunicação.

A ABP permitiu que os alunos aprendessem por meio da resolução de problemas reais, partindo da elaboração de estratégias, passando pela criação de peças e campanhas, até a entrega de soluções aplicáveis a demandas concretas, propostas por um cliente real da comunidade local. Esse formato promove a integração de conhecimentos interdisciplinares e o desenvolvimento de competências técnicas, cognitivas e socioemocionais (Zabala; Arnau, 2010; Perrenoud, 1999).

O uso da gamificação — através da inserção de desafios, etapas, dinâmicas competitivas e regras bem definidas — atuou como fator de engajamento, motivação e desenvolvimento da resiliência dos estudantes. Segundo Deterding *et al.* (2011), a gamificação, quando aplicada na educação, promove aumento no foco, na colaboração e no desempenho, estimulando o enfrentamento saudável de desafios complexos.



Aliada a essas abordagens, a utilização do Design Thinking, como metodologia centrada no usuário, estimulou o desenvolvimento de soluções inovadoras e criativas, além de trabalhar profundamente a empatia, o olhar estratégico e a busca por soluções efetivas. Tal abordagem favorece processos colaborativos, experimentação e prototipagem rápida, elementos essenciais para o desenvolvimento de projetos criativos em comunicação (Brown, 2009).

Durante os dois dias de imersão, os estudantes foram organizados em equipes multidisciplinares e interdisciplinares, compostas por acadêmicos de diferentes fases, o que favoreceu a troca de conhecimentos, experiências e saberes. Cada grupo foi desafiado a resolver uma série de demandas, com um problema central proposto pelo cliente parceiro e múltiplos desafios complementares, que exigiam constante reorganização, gestão do tempo, definição de prioridades e trabalho coletivo.

Toda a atividade esteve alinhada aos quatro movimentos mobilizadores de competência adotados pela Unesco (Berchior *et al.*, 2022), garantindo uma prática pedagógica que articula saber, saber-fazer e saber-ser: a) **Movimento 0: Recepção do desafio e contextualização do problema**, com compreensão do briefing, definição dos objetivos e análise do cenário apresentado pelo cliente; b) **Movimento 1: Construção do conhecimento**, etapa em que as equipes realizaram pesquisas, brainstorming, ideação de soluções e aprofundamento das informações necessárias para orientar a criação; c) **Movimento 2: Desenvolvimento, experimentação e prototipagem das soluções criativas**, momento em que os grupos transformaram ideias em peças, campanhas, estratégias e propostas concretas, utilizando recursos analógicos, sem acesso à tecnologia digital; d) **Movimento 3: Apresentação das soluções, defesa dos projetos, avaliação e reflexão coletiva**, encerrando o ciclo com feedbacks da banca avaliadora, composta por profissionais do mercado, empresários, egressos e clientes parceiros, além de processos de autoavaliação e avaliação entre pares.

Essa metodologia, ao promover um ambiente desafiador, colaborativo e desconectado dos suportes tecnológicos tradicionais, intensificou a capacidade dos estudantes em desenvolver competências como criatividade, pensamento crítico, gestão do tempo, liderança, empatia, tomada de decisão e trabalho sob pressão — competências indispensáveis tanto na prática profissional contemporânea quanto nos princípios da formação cidadã e socialmente comprometida.

3.1 PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO

O desenvolvimento do Acampar – Batalha Criativa demandou um planejamento criterioso, estruturado em múltiplas etapas que envolveram tanto a organização pedagógica quanto a gestão logística e operacional do evento. Desde a concepção inicial até sua realização, foram consideradas todas as variáveis necessárias para garantir uma experiência formativa, segura e desafiadora para os estudantes.



O processo de planejamento contemplou a elaboração de um cronograma detalhado, alinhando datas, etapas, definição de prazos para inscrição das equipes, organização das categorias de provas, montagem da banca avaliadora e acompanhamento pedagógico prévio. Uma etapa fundamental foi a captação dos clientes parceiros, composta por empresários, organizações e instituições da comunidade local, que participaram ativamente, oferecendo desafios reais e contribuindo para o fortalecimento da relação universidade-mercado-comunidade. Outra etapa importante, foi a captação de recursos, pois meio do Edital De Chamada Pública FAPESC Nº 07/2023 - PROEVENTOS 2024 – Eventos Técnico-Científicos - Fase I da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC.

Paralelamente, foram desenvolvidos os desafios e as categorias de provas, elaborados pelos professores do colegiado do curso, para que proporcionassem situações de aprendizagem que exigissem dos estudantes criatividade, pensamento crítico, tomada de decisão, trabalho colaborativo e gestão do tempo sob alta pressão, simulando as dinâmicas reais do ambiente publicitário e das agências de comunicação.

No aspecto operacional, o planejamento envolveu a gestão de recursos logísticos, incluindo a definição e preparação do espaço físico adequado — ambiente natural para a realização do acampamento —, bem como a organização de alimentação, transporte, materiais de apoio (papel, canetas, pranchetas, *flipcharts*, quadros), infraestrutura de apoio técnico e segurança dos participantes. Todos os detalhes foram cuidadosamente pensados para que os estudantes pudessem vivenciar a experiência de forma intensa, segura e produtiva. Destaca-se a parceria com o curso de educação física nas categorias denominadas de “batalha relâmpago” e a parceria com o curso de enfermagem no cuidado da saúde aos participantes.

O evento contou com uma etapa prévia de sensibilização e preparação, realizada por meio de reuniões com o corpo docente, bem como de dinâmicas de integração com os estudantes, nas quais foram explicadas as regras, os critérios de avaliação, os princípios éticos da competição e a importância da colaboração interturmas. Nesse momento, os estudantes também realizaram a formação autônoma de suas equipes, considerando critérios como afinidade, diversidade de habilidades, equilíbrio de perfis e estratégias para enfrentar os desafios.

A execução do evento se deu em um formato de imersão total, com duração de 16 horas ininterruptas, iniciando-se às 20h e encerrando-se às 12h do dia seguinte. Durante esse período, os participantes enfrentaram uma série de desafios consecutivos, em um ambiente controlado, porém altamente dinâmico e desafiador, marcado por privações como cansaço, sono, pressão pelo tempo e excesso de demandas — simulando de forma ampliada as pressões do mercado de trabalho contemporâneo.

Além das atividades voltadas diretamente para os desafios, a execução contou com momentos de atividades de integração, alinhamento das regras, esclarecimento de dúvidas, apoio emocional e acompanhamento constante do corpo docente, que atuou como mediador, orientador e facilitador de todo o processo. O êxito da execução só foi possível graças a uma articulação eficiente entre docentes, equipe de apoio da universidade, clientes parceiros, empresários convidados e egressos do curso, que,



juntos, colaboraram para criar um ambiente propício ao desenvolvimento de competências, à troca de experiências e à formação integral dos estudantes.

3.2 PAPEL DO PROFESSOR E DOS ESTUDANTES

O docente assumiu um papel central como facilitador, mediador e mentor, atuando de forma estratégica na condução dos processos reflexivos, no estímulo à criatividade e no desenvolvimento de competências socioemocionais e profissionais dos estudantes. Sua atuação não se restringiu à transmissão de conhecimentos, mas focou na mediação das interações, na proposição de questionamentos orientadores, na condução de dinâmicas colaborativas e na criação de um ambiente seguro para experimentação, tomada de decisão e resolução de problemas complexos.

Durante todo o desenvolvimento da atividade, o professor exerceu o papel de provocador intelectual, estimulando o raciocínio crítico, a análise de cenários, o debate construtivo e o enfrentamento de desafios, sempre com foco na autonomia dos estudantes. Moran (2015) destaca que o professor atua como um mediador do conhecimento, incentivando os estudantes a assumirem o protagonismo do próprio aprendizado e a resolverem problemas de forma ativa e contextualizada. Zabala e Arnau (2010) complementam afirmando que o docente tem o papel de propiciar um ambiente onde o estudante articule suas competências, envolvendo o saber, saber-fazer e saber-ser.

Esse protagonismo dos estudantes ficou evidente desde a formação das equipes, em que os próprios estudantes precisaram tomar decisões estratégicas sobre a composição dos grupos com base em afinidades, competências individuais e objetivos comuns, até as etapas subsequentes de organização, gestão das tarefas, definição de estratégias criativas e desenvolvimento das soluções propostas.

A partir da autonomia concedida, os estudantes assumiram a responsabilidade pela definição de papéis, pela organização interna dos grupos, pela gestão do tempo, pela resolução dos problemas propostos e pela defesa das suas ideias diante da banca avaliadora. Perrenoud (1999) reforça que o desenvolvimento de competências nos estudantes acontece de forma efetiva quando eles assumem o papel ativo no enfrentamento de situações complexas, mobilizando conhecimentos de forma prática e contextualizada. Essa dinâmica proporcionou o desenvolvimento de competências como liderança, empatia, colaboração, resiliência, escuta ativa e tomada de decisão, além de estimular a criatividade aplicada e o pensamento crítico.

O papel do docente, portanto, esteve alinhado à lógica das metodologias ativas, na qual o professor deixa de ser um transmissor de conteúdos e passa a atuar como agente que mobiliza, orienta e potencializa os processos de aprendizagem, criando condições para que os próprios estudantes construam, testem e validem seus conhecimentos na prática, em situações reais e desafiadoras. Moran (2015) enfatiza que as metodologias ativas dependem de um papel bem definido tanto para o professor, que guia os processos de construção do conhecimento, quanto para os estudantes, que devem ser os



protagonistas de suas jornadas de aprendizagem. Zabala e Arnau (2010), por sua vez, defendem que a prática docente deve estar focada na criação de situações significativas que articulem conhecimentos interdisciplinares e desenvolvam competências essenciais. Da mesma forma, Perrenoud (1999) destaca que a mobilização do saber em contextos contextualizados permite o avanço tanto da autonomia quanto das competências socioemocionais dos alunos.

3.3 AVALIAÇÃO

A avaliação adotada no Acampar – Batalha Criativa foi formativa, processual e integradora, alinhada aos princípios das metodologias ativas e da avaliação por competências. Diferente dos modelos tradicionais de aferição de desempenho, o foco esteve no acompanhamento contínuo da construção das soluções, na análise dos processos de desenvolvimento e na reflexão crítica sobre as aprendizagens, tanto individuais quanto coletivas. Esse tipo de abordagem reflete o que Moran (2015) define como aprendizagem significativa, em que a avaliação vai além do controle dos resultados finais e se torna essencial para o desenvolvimento contínuo do estudante. De forma complementar, Perrenoud (1999) destaca que a avaliação por competências deve ser usada como instrumento de regulação da aprendizagem, promovendo autonomia e autorreflexão.

Foram definidos critérios objetivos e claros, comunicados aos estudantes em cada uma das categorias de prova, que serviram como norteadores de todo o processo avaliativo. Dentre esses critérios destacaram-se: Clareza na interpretação do briefing e atividades; Coerência estratégica das propostas; Criatividade e originalidade nas soluções; Viabilidade técnica e financeira; Adequação comunicacional às necessidades do cliente; Qualidade e persuasão na apresentação final.

A avaliação foi aplicada em múltiplas dimensões, a saber: a) Autoavaliação, na qual os próprios estudantes refletiram sobre seu desempenho individual e coletivo, promovendo consciência crítica sobre seus avanços, desafios e pontos de melhoria; b) Avaliação entre pares, fortalecendo o desenvolvimento da empatia, da escuta ativa e da responsabilidade coletiva, permitindo que os alunos percebessem como suas contribuições impactaram o grupo; c) Avaliação externa e especializada, realizada por uma banca composta por profissionais formados na área de Publicidade e Propaganda, clientes reais convidados e, de forma muito relevante, diplomados do próprio curso, que hoje atuam no mercado e retornaram ao ambiente acadêmico como avaliadores. Esse aspecto fortaleceu o senso de pertencimento, a valorização da trajetória acadêmica e o reconhecimento do impacto que a formação tem na vida profissional dos egressos. Isso dialoga diretamente com o que Kotler e Keller (2017) destacam sobre a importância do relacionamento e da colaboração entre clientes e *stakeholders* no mercado de comunicação, onde o *feedback* contínuo é um elemento-chave para o aprimoramento dos serviços e soluções.

Os critérios foram organizados em rubricas avaliativas específicas para cada categoria de desafio, garantindo isonomia e clareza na avaliação. A participação ativa dos clientes reais não apenas trouxe legitimidade ao processo, como também aproximou os estudantes das demandas efetivas do mercado,



proporcionando feedbacks alinhados às expectativas e necessidades do mundo profissional. Essa prática reflete a perspectiva de Solomon (2020), que ressalta a importância do *briefing* bem estruturado e do *feedback* detalhado como prática essencial em projetos de marketing e publicidade, garantindo alinhamento estratégico e criativo ao cliente.

Adicionalmente, o momento de apresentação final assumiu um caráter de simulação profissional, no qual as equipes defenderam suas propostas diante da banca, vivenciando situações autênticas de *pitching*, argumentação, negociação e validação de ideias — competências amplamente exigidas no mercado de trabalho contemporâneo. Brown (2009) reforça que a utilização de dinâmicas como o *pitching* no *Design Thinking* permite que soluções sejam apresentadas de forma estruturada, ao mesmo tempo em que estimula o trabalho colaborativo e a persuasão no contexto da comunicação profissional.

Essa estratégia avaliativa dialoga com as reflexões de Perrenoud (1999), que defende a avaliação como instrumento de regulação da aprendizagem, capaz de promover autonomia, autorreflexão e desenvolvimento contínuo. Também se alinha à concepção de Moran (2015), que reforça a importância de processos avaliativos integrados às metodologias ativas, centrados no desenvolvimento de competências, e não apenas na memorização de conteúdos.

Portanto, a avaliação no Acampar – Batalha Criativa não foi um fim, mas parte integrante do próprio processo de aprendizagem, funcionando como um dispositivo pedagógico de desenvolvimento, autoconhecimento e aprimoramento contínuo das práticas comunicacionais dos estudantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A realização do **Acampar – Batalha Criativa** proporcionou resultados significativos tanto no desenvolvimento acadêmico dos estudantes quanto no fortalecimento da relação entre universidade, mercado e comunidade. Esse impacto reflete o que Moran (2015) denomina aprendizagem significativa, em que a experiência prática favorece a construção de conhecimento conectado com as demandas do mundo real. Mais do que uma prática de ensino tradicional, a atividade utilizou metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e elementos de gamificação, para promover competências técnicas, socioemocionais e cognitivas, alinhadas à formação integral dos estudantes e ao desenvolvimento de soluções para problemas reais (Zabala e Arnau, 2010).

Os impactos observados vão além da dimensão pedagógica, refletindo-se no aprimoramento das práticas docentes, ao adotar abordagens centradas no protagonismo dos estudantes e na resolução de desafios complexos e na geração de valor para os parceiros externos, fortalecendo laços estratégicos entre universidade e mercado. Além disso, os resultados vão além da dimensão pedagógica, refletindo-se no aprimoramento das práticas docentes, na geração de valor para os parceiros externos e no compromisso direto com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4 (Educação de Qualidade), que visa garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, e o ODS 17 (Parcerias



e Meios de Implementação), que promove colaborações efetivas entre diferentes setores da sociedade (ONU, 2025). Entre as competências desenvolvidas pelos estudantes, destacam-se habilidades técnicas como planejamento de campanhas, redação publicitária, design e estratégias de marketing digital, além de competências socioemocionais como empatia, resiliência, trabalho em equipe, liderança e tomada de decisão estratégica (Solomon, 2020; Kotler e Keller, 2017).

Tais experiências contribuíram diretamente para o engajamento dos estudantes, com participação ativa, evidenciando um alto nível de comprometimento e envolvimento. Observou-se também um impacto acadêmico significativo por meio do fortalecimento da aprendizagem significativa e da segurança profissional demonstrada pelos estudantes, com uma melhora perceptível no desempenho em disciplinas subsequentes.

De acordo com Solomon (2020), iniciativas relacionadas à publicidade e propaganda integram múltiplas dimensões de competência, envolvendo capacidades técnicas, sociais e criativas. Os estudantes desenvolveram as seguintes competências: a) Técnicas: planejamento de campanhas publicitárias, redação publicitária, design e produção criativa, estratégias de mídia e marketing digital. Essas habilidades são fundamentais para atender às demandas do mercado contemporâneo (Kotler e Keller, 2017), oferecendo soluções inovadoras que alinham comunicação ao posicionamento estratégico de marcas e organizações; b) Socioemocionais: empatia, resiliência, gestão de tempo, trabalho em equipe, liderança e pensamento crítico. Nessas competências, observa-se o impacto direto das metodologias ativas, que colocam o estudante em situações reais de resolução de problemas, promovendo o desenvolvimento de habilidades interpessoais essenciais (Zabala e Arnau, 2010) e c) Cognitivas: resolução de problemas, tomada de decisão, raciocínio lógico e criatividade aplicada. Segundo Brown (2009), o uso de práticas como o Design Thinking em contextos criativos é um dos fatores que promovem avanços na capacidade de análise e inovação estratégica dos profissionais em formação.

Na perspectiva da extensão comunitária, o projeto entregou propostas reais e aplicáveis aos clientes parceiros, gerando impacto positivo na comunicação institucional dos envolvidos, conforme defendido por Solomon (2020), que ressalta o papel do *briefing* estratégico e do *feedback* direto no aprimoramento de projetos acadêmicos e profissionais. O alinhamento do projeto com os ODS reforçou o papel da educação superior em promover ações inovadoras que integrem teoria e prática, conectando universidade, mercado e comunidade (Moran, 2015; ONU, 2025). Por fim, o projeto revelou-se como uma prática replicável e escalável, podendo ser adaptado para diferentes cursos e contextos, consolidando-se como uma metodologia relevante para o ensino, a aprendizagem e a extensão universitária.

Diante dos resultados obtidos, é possível afirmar que a experiência do **Acampar – Batalha Criativa** cumpriu seu papel como uma prática extensionista inovadora e transformadora. O uso das metodologias ativas revelou-se eficaz ao integrar teoria e prática, fortalecendo o protagonismo dos estudantes, a aprendizagem significativa e a aproximação da universidade com as demandas reais do mercado. Além disso, o impacto positivo e duradouro não se limitou ao contexto acadêmico. A atividade tornou-se uma **ferramenta de transformação social**, articulando competências exclusivamente técnicas e soft skills em propostas criativas e práticas que geraram valor para clientes reais.



Por fim, a experiência revelou que, embora desafiadora em termos de logística e gestão, a proposta é **replicável e escalável**, podendo ser adaptada para outros cursos e contextos acadêmicos. De acordo com Kotler e Keller (2017), ações educacionais baseadas em projetos reais contribuem significativamente para a formação de profissionais completos, éticos e alinhados às demandas mercadológicas contemporâneas. Assim, o **Acampar – Batalha Criativa** consolida-se como uma metodologia potente para ensino, aprendizagem e extensão, consolidando a educação como um eixo integrador do avanço acadêmico, social e industrial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Acampar – Batalha Criativa se consolida como uma prática extensionista inovadora, profundamente alinhada aos princípios da formação por competências, aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e às metodologias ativas. Trata-se de uma intervenção pedagógica que rompe com os modelos tradicionais de ensino, ao promover uma experiência imersiva, colaborativa, desafiadora e de alta complexidade, que simula de forma ampliada e realista as dinâmicas do mercado publicitário e da comunicação contemporânea.

A experiência evidenciou, de forma concreta, a potência pedagógica da aprendizagem baseada em projetos, da gamificação e do *design thinking* como estratégias capazes de desenvolver não apenas competências técnicas, mas também cognitivas e socioemocionais, tais como: criatividade, pensamento crítico, empatia, resiliência, liderança, trabalho colaborativo, comunicação e tomada de decisão sob pressão. A prática também fortaleceu a articulação dos movimentos mobilizadores de competência adotados pela Unoesc, integrando saber, saber-fazer e saber-ser, e potencializando a formação integral dos estudantes.

Além do impacto direto na aprendizagem dos acadêmicos, a ação gerou resultados tangíveis para a comunidade externa, especialmente para os clientes reais que participaram da atividade e receberam propostas e soluções criativas, aplicáveis e alinhadas às suas demandas. Isso reforça o papel social da universidade como agente de transformação e inovação, consolidando a extensão universitária como vetor essencial para a integração entre conhecimento acadêmico e desenvolvimento comunitário e empresarial.

Por outro lado, a experiência também revelou desafios importantes, sobretudo no que se refere à gestão logística do evento, envolvendo questões como a escolha e preparação do espaço adequado, transporte, segurança, alimentação, infraestrutura física e suporte contínuo durante toda a imersão. Tais desafios, embora expressivos, foram superados por meio de planejamento detalhado, articulação entre docentes, apoio institucional e engajamento coletivo dos envolvidos — docentes, estudantes, egressos, clientes e comunidade.



Diante dos resultados observados ao longo das dez edições do Acampar, é possível afirmar que essa prática se consolida como uma estratégia pedagógica de alto impacto acadêmico, social e formativo, capaz de ser replicada, adaptada e aprimorada em outros cursos, contextos e realidades. A experiência reafirma que, quando colocados no centro do processo educativo, os estudantes são plenamente capazes de mobilizar conhecimentos, resolver problemas complexos, inovar e gerar valor tanto para sua própria formação quanto para a sociedade.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- BERCHIOR, Aparecida do Carmo Frigeri; FACIN, Elisabeth Hafner; MELLO, Regina Oneda; LOCKSTEIN, Scheila; POPP, Tadiane Regina. **Metodologia do Processo de Ensino e Aprendizagem por Competência**. Joaçaba: NAP, 2022. 17 p. : il.
- BROWN, Tim. **Design Thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2009.
- DETERDING, Sebastian; DIXON, Dan; KHALED, Rilla; NACKE, Lennart. **From game design elements to gamefulness: defining gamification**. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, p. 9-15, 2011.
- KOTLER, Philip; KELLER, Kevin Lane. **Administração de marketing**. 15. ed. São Paulo: Pearson, 2017.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais significativa**. Revista Multidisciplinar de Educação, v. 3, n. 6, p. 102-117, 2015.
- ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Agenda 2030**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 18 jun. 2025.
- PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza, trabalhar na instabilidade**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SOLOMON, Michael R. **O comportamento do consumidor: comprando, possuindo e sendo**. 13. ed. Porto Alegre: Bookman Editora, 2020.
- ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências: um trabalho baseado em projetos**. Porto Alegre: Artmed, 2010.



HUMANIZAÇÃO DE AMBIENTES HOSPITALARES NO ENSINO DE ARQUITETURA: EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA EM UNIDADE ONCOLÓGICA

Andressa Guarda¹

Larissa Woitke²

Relatos de Experiência em Prática Inovadora em Pesquisa e/ou Extensão

Resumo: Este relato apresenta uma experiência extensionista inovadora desenvolvida no Curso de Arquitetura e Urbanismo da Unoesc, campus de Joaçaba, centrada na elaboração de propostas de intervenção em ambientes internos da Unidade de Oncologia do Hospital Universitário Santa Terezinha, em Joaçaba/SC. A atividade teve como objetivo integrar teoria e prática a partir de uma demanda real, promovendo o desenvolvimento de competências relacionadas à análise, concepção e representação de projetos arquitetônicos em estabelecimentos assistenciais de saúde, com ênfase na humanização hospitalar. A metodologia fundamentou-se na teoria das competências e na adoção de metodologias ativas, posicionando o estudante como protagonista do processo de aprendizagem. A atividade foi estruturada a partir de visitas técnicas, levantamento e diagnóstico das necessidades dos usuários, estudos referenciais, elaboração de propostas arquitetônicas e apresentação final à instituição parceira. Os resultados evidenciaram avanços significativos no desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de análise e resolução de problemas, bem como na articulação entre conhecimentos teóricos e sua aplicação em contextos reais. A experiência também possibilitou uma aproximação efetiva entre universidade e comunidade, contribuindo para a reflexão sobre o papel da arquitetura na qualificação dos espaços assistenciais, com ênfase na humanização do ambiente construído.

Palavras-chave: arquitetura hospitalar; humanização; projeto arquitetônico.

1 INTRODUÇÃO

A formação em Arquitetura e Urbanismo requer o desenvolvimento de competências que articulem postura ética, domínio técnico e habilidades projetuais, capacitando o estudante a atuar de forma qualificada frente às demandas sociais e profissionais. Nesse contexto, um dos principais desafios no ensino de projeto arquitetônico é promover a aproximação entre o ambiente acadêmico e a prática profissional, favorecendo a aplicação integrada de conhecimentos técnicos e conceituais na resolução de problemas reais. Essa abordagem torna-se especialmente relevante no campo da arquitetura hospitalar, cuja concepção envolve, além do atendimento a requisitos funcionais e normativos, a compreensão das dimensões humanas, sensoriais e emocionais relacionadas ao ambiente construído.

¹ andressa.guarda@unoesc.edu.br.

² larissa.woitke@unoesc.edu.br.



A arquitetura hospitalar constitui um campo interdisciplinar que exige a integração de condicionantes operacionais, normativas e humanas no processo projetual. Nesse sentido, a articulação entre ensino e extensão configura-se como estratégia pedagógica relevante, ao favorecer a inserção do estudante em contextos aplicados e estimular a construção de uma aprendizagem ativa mediada por metodologias participativas. Segundo Perrenoud (1999), o desenvolvimento de competências ocorre por meio da mobilização de conhecimentos em situações que exigem análise, interpretação e tomada de decisão fundamentada.

Alinhado a isso, estudos evidenciam que o ambiente físico hospitalar exerce influência direta sobre o bem-estar dos usuários e sobre o desempenho das equipes de saúde. Ulrich *et al.* (2008) destacam que a qualidade do ambiente construído pode contribuir para a redução do estresse e para a melhoria das condições psicológicas dos pacientes, enquanto Gesler *et al.* (2004) apontam que o espaço constitui elemento integrante do processo terapêutico, influenciando a percepção de acolhimento, conforto e segurança. No contexto brasileiro, Lima (2003) reforça que o planejamento de estabelecimentos assistenciais de saúde deve considerar não apenas os requisitos técnicos, mas também aspectos relacionados à percepção ambiental, ao conforto e à dignidade dos usuários, reconhecendo o ambiente como parte integrante do cuidado.

No âmbito institucional, o Projeto Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Oeste de Santa Catarina orienta a formação de profissionais com visão multidisciplinar, aptos a planejar e projetar espaços considerando aspectos técnicos, sociais, ambientais e culturais (Unoesc, 2022). Nesse contexto, a inserção de atividades extensionistas vinculadas ao ensino favorece o desenvolvimento de competências relacionadas à análise crítica, à concepção projetual e à compreensão do papel social da arquitetura.

Diante desse cenário, o presente relato apresenta uma atividade de extensão articulada ao componente curricular Projeto Arquitetônico Institucional, voltada à proposição de intervenções em ambientes hospitalares, com ênfase na humanização e na qualificação do cuidado em saúde. A experiência possibilitou aos estudantes vivenciar as múltiplas dimensões envolvidas na concepção de espaços assistenciais, contribuindo para uma formação alinhada às exigências contemporâneas da prática arquitetônica.

2 HUMANIZAÇÃO HOSPITALAR NO ENSINO DE ARQUITETURA

A experiência foi desenvolvida no primeiro semestre de 2025, envolvendo 38 estudantes regularmente matriculados na quinta fase do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Oeste de Santa Catarina, campus de Joaçaba. A atividade foi estruturada como uma Atividade Prática de Extensão (APEX), articulada ao componente curricular Projeto Arquitetônico Institucional, e fortalecida por meio da parceria entre a universidade e o Hospital Universitário Santa Terezinha



(HUST), no município de Joaçaba, Santa Catarina, promovendo uma interface efetiva entre o ambiente acadêmico e o contexto profissional.

Este componente contempla a concepção e o desenvolvimento de projetos voltados a estabelecimentos assistenciais de saúde. E, a atividade teve como objetivo resgatar, integrar e aplicar os conhecimentos construídos ao longo da formação até esse momento. Essa integração entre ensino e extensão favoreceu o desenvolvimento de competências relacionadas à análise, à concepção e à proposição de soluções arquitetônicas adequadas às especificidades e exigências dos ambientes hospitalares.

Como objeto de estudo, foi selecionada a nova Unidade de Oncologia do hospital, em razão de sua relevância social e da complexidade inerente à arquitetura assistencial em saúde. Nesse sentido, trata-se de uma edificação em fase de construção, com área total de 2.570,19 m², cuja ampliação permitirá triplicar a capacidade de atendimento oncológico da instituição, fortalecendo, assim, o suporte ao diagnóstico e ao tratamento da população atendida pela macrorregião do Meio-Oeste catarinense. Além disso, a condição real da obra configurou-se como um importante condicionante pedagógico, uma vez que demandou dos estudantes a elaboração de propostas arquitetônicas compatíveis com as características físicas existentes e com as necessidades institucionais.

Os ambientes selecionados para o desenvolvimento das propostas abrangeram recepção, salas de espera, consultórios, áreas destinadas à aplicação de quimioterápicos, salas de exames e espaços de apoio, contemplando, assim, setores fundamentais ao funcionamento da unidade e ao atendimento de pacientes, acompanhantes e profissionais de saúde. A definição desses espaços considerou, sobretudo, a necessidade de conceber ambientes que favorecessem o conforto físico e emocional, bem como garantissem condições adequadas de segurança, funcionalidade e acessibilidade. Dessa forma, buscou-se qualificar a experiência dos usuários e contribuir para a criação de uma ambiência mais acolhedora, compatível com as especificidades do contexto assistencial oncológico.

Dessa forma, a experiência pedagógica estruturou-se como um exercício integrador que, a partir da distribuição dos ambientes por sorteio entre as equipes, orientou o desenvolvimento de propostas arquitetônicas fundamentadas nos princípios da humanização dos espaços assistenciais. Nesse sentido, o processo projetual buscou conciliar as exigências técnicas e normativas à criação de ambientes mais acolhedores e sensíveis às necessidades dos usuários. Assim, os estudantes foram estimulados a compreender o espaço hospitalar para além de sua dimensão funcional, reconhecendo sua influência nas relações humanas e na experiência do cuidado em saúde.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada fundamentou-se na teoria das competências e na utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, especialmente a Aprendizagem Baseada em Problemas e a Aprendizagem Baseada em Projetos, estando alinhada aos movimentos mobilizadores de competência



adotados pela Unesco (Movimentos 0, 1, 2 e 3), os quais articulam o saber, o saber-fazer e o saber-ser. O Movimento 0 correspondeu à etapa de sensibilização e contextualização, por meio da apresentação da temática, discussões teóricas e visitas técnicas, favorecendo a construção do conhecimento inicial (saber). O Movimento 1 envolveu a investigação e análise das condicionantes projetuais, incluindo o levantamento de dados, o diagnóstico e os estudos referenciais, promovendo a compreensão crítica da realidade e a problematização das demandas (saber-ser).

Na sequência, o Movimento 2 concentrou-se na aplicação dos conhecimentos construídos, com o desenvolvimento de propostas arquitetônicas fundamentadas em critérios técnicos, funcionais e conceituais, contemplando a definição do conceito projetual, a organização dos ambientes, a escolha de materiais e a elaboração de representações gráficas em duas e três dimensões, caracterizando o saber-fazer. Por fim, o Movimento 3 correspondeu à síntese e à tomada de decisão, materializada na apresentação e avaliação das propostas, momento em que os estudantes refletiram criticamente sobre as soluções desenvolvidas e suas implicações no contexto assistencial.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos a partir da Atividade Prática de Extensão evidenciaram contribuições expressivas para o desenvolvimento das competências previstas no Projeto Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo, especialmente aquelas relacionadas à capacidade de conceber, analisar, representar e expressar soluções projetuais em diferentes escalas e contextos. Além disso, a atividade favoreceu o desenvolvimento da competência de elaborar projetos considerando, de forma integrada, fatores técnicos, normativos, ambientais, funcionais e humanos. Nesse sentido, a experiência proporcionou aos estudantes a vivência concreta das etapas que estruturam o processo projetual em ambientes assistenciais de saúde, promovendo, assim, a articulação entre os fundamentos teóricos e sua aplicação em uma situação real.

As visitas técnicas ao hospital em funcionamento constituíram etapa fundamental para a compreensão da dinâmica dos ambientes assistenciais, possibilitando aos estudantes o esclarecimento de dúvidas, o diálogo com profissionais da saúde e o acesso a espaços operacionais que, embora não sejam conhecidos pelos pacientes, são essenciais para a atuação do arquiteto. Na sequência, a visita à edificação em construção, acompanhada pelo engenheiro responsável pela execução da obra, permitiu o reconhecimento das condicionantes construtivas e técnicas do projeto, bem como a compreensão dos sistemas e soluções adotados.



Fotografia 1 - Visita técnica ao Hospital Universitário Santa Terezinha



Fonte: as autoras (2025).

Fotografia 2 - Visita técnica à ampliação da Unidade de Oncologia do Hospital Universitário Santa Terezinha



Fonte: as autoras (2025).

Como estratégia complementar, foram realizadas simulações práticas no Ambulatório Universitário (AMU), com foco na acessibilidade e no desenho universal, possibilitando a vivência de diferentes condições de uso do espaço e contribuindo para a ampliação da compreensão sobre as condicionantes projetuais. Ao longo de todo o processo, os estudantes assumiram papel protagonista na construção do conhecimento, enquanto o docente atuou como mediador e facilitador da aprendizagem, promovendo reflexões e orientando o desenvolvimento das propostas.



Fotografia 3 - Aula prática sobre Desenho Universal no Ambulatório Universitário (AMU)



Fonte: as autoras (2025).

Ao longo do semestre, observou-se elevado nível de comprometimento e aprofundamento técnico nas propostas elaboradas. Nesse contexto, os estudantes passaram a demonstrar maior capacidade de mobilizar conhecimentos relacionados à organização espacial, à escolha de materiais, à definição de cores, ao conforto ambiental e às estratégias de humanização. Além disso, as soluções projetuais apresentadas revelaram coerência entre o diagnóstico e as propostas desenvolvidas, evidenciando a capacidade de interpretar as necessidades dos diferentes públicos, sejam pacientes, acompanhantes ou profissionais de saúde, e traduzi-las em decisões arquitetônicas fundamentadas.

Nas Figuras 1 e 2, é possível observar propostas arquitetônicas destinadas aos espaços de aplicação de quimioterápicos, considerados o coração da unidade de oncologia por concentrarem atividades essenciais ao tratamento dos pacientes. A representação em três dimensões contribui para facilitar a compreensão do conjunto projetual, permitindo visualizar com maior clareza a organização dos ambientes, as soluções adotadas e a ambiência proposta, favorecendo uma leitura mais completa e integrada do espaço.

Figura 1 - Proposta para a sala de aplicação de quimioterápicos em poltronas



Fonte: Barbieri; Luvison; Oliveira (2025).



Figura 2 - Proposta para a sala de aplicação de quimioterápicos injetáveis



Fonte: Barbieri; Luvison; Oliveira (2025).

Além das necessidades dos pacientes, as propostas desenvolvidas pelos estudantes também consideraram as demandas dos profissionais de saúde, colaboradores e acompanhantes, reconhecendo a diversidade de usuários que compõem o ambiente hospitalar, como é possível observar nas Figuras 3 e 4. Ao incorporar essa perspectiva, os estudantes demonstraram sensibilidade em relação às dimensões humanas e operacionais do ambiente assistencial, propondo soluções arquitetônicas que contemplam diferentes formas de uso e favorecem o adequado funcionamento das atividades desenvolvidas.

Figura 3 - Proposta para a cafeteria



Fonte: Milani; Mendes; Rosa; Sartori (2025).



Figura 4 - Proposta para o posto de enfermagem



Fonte: Barbieri; Luvison; Oliveira (2025).

De forma geral, os resultados demonstram que a articulação entre metodologias ativas, teoria das competências e prática extensionista em contexto real contribuiu para o desenvolvimento das competências previstas no Projeto Pedagógico do Curso, consolidando uma aprendizagem socialmente comprometida. Nesse sentido, a experiência evidenciou que o ensino de projeto arquitetônico, quando vinculado a demandas reais e fundamentado em princípios de humanização e acessibilidade, favorece a formação de arquitetos e urbanistas preparados para atuar em ambientes assistenciais de saúde. Além disso, a socialização das propostas com docentes, com o responsável técnico pela obra e com a gestão do Hospital Universitário Santa Terezinha reforçou a parceria institucional e configurou-se como etapa formativa relevante, ao promover uma vivência alinhada à prática profissional e ao fortalecer competências de comunicação, argumentação e compreensão do papel social da arquitetura.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência evidenciou a relevância da inserção de demandas provenientes do contexto profissional no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no campo da arquitetura hospitalar, cuja complexidade exige a articulação entre domínio técnico, compreensão funcional e sensibilidade em relação às necessidades humanas. A parceria com o Hospital Universitário Santa Terezinha possibilitou aos estudantes compreender que o projeto arquitetônico em estabelecimentos assistenciais de saúde ultrapassa o atendimento às exigências normativas, envolvendo a qualificação do ambiente construído como suporte às práticas de cuidado e às condições de permanência e trabalho dos diferentes usuários.

A arquitetura hospitalar, ao integrar aspectos técnicos, operacionais e humanísticos, constitui elemento fundamental na organização dos serviços de saúde e na experiência dos usuários. Nesse



sentido, a atividade contribuiu para ampliar a compreensão sobre o papel do arquiteto na concepção de espaços que promovam funcionalidade, acessibilidade e qualidade ambiental, reconhecendo o ambiente construído como componente relevante no suporte às atividades assistenciais. Conforme Lima (2003), o planejamento de estabelecimentos assistenciais de saúde requer uma abordagem integrada, orientada pelas especificidades das atividades desenvolvidas e pelas necessidades dos usuários, evidenciando a importância da qualificação arquitetônica desses espaços.

Do ponto de vista formativo, a experiência favoreceu o desenvolvimento de competências relacionadas à análise crítica, à tomada de decisões projetuais e à aplicação integrada de conhecimentos técnicos e conceituais. A articulação entre ensino e extensão contribuiu para uma formação mais contextualizada, ao possibilitar o contato com situações de intervenção projetual e com a dinâmica institucional do ambiente hospitalar, ampliando a compreensão sobre as responsabilidades inerentes à atuação profissional.

Os resultados obtidos indicam que a inserção de atividades extensionistas no ensino de projeto arquitetônico constitui estratégia pedagógica eficaz para qualificar o processo formativo, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais à atuação em contextos complexos, como os estabelecimentos assistenciais de saúde. Além de contribuir para a formação acadêmica, essa abordagem fortalece a integração entre universidade e comunidade, evidenciando o potencial de ampliação e replicabilidade dessa experiência em diferentes componentes curriculares e contextos educacionais.

REFERÊNCIAS

- BARBIERI. N.; LUVISON. N.; OLIVEIRA. J. **Propostas para a área de aplicação de quimioterápicos com posto de enfermagem**. 2025.
- GESLER, Wilbert M. et al. Therapy by design: evaluating the UK hospital building program. **Health & Place**, Oxford, v. 10, n. 2, p. 117–128, 2004.
- LIMA, João Filgueiras. **Arquitetura**: uma experiência na área da saúde. São Paulo: Romano Guerra, 2003.
- MENDES. K. C.; MILANI. J. B.; ROSA. S.; SARTORI. L.; **Proposta para a cafeteria**. 2025.
- PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele**: a arquitetura e os sentidos. Porto Alegre: Bookman, 2011.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ULRICH, Roger S. *et al.* A review of the research literature on evidence-based healthcare design. **HERD**:



Health Environments Research & Design Journal, Thousand Oaks, v. 1, n. 3, p. 61–125, 2008.

UNOESC. **Projeto Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo**. (PPC). Universidade do Oeste de Santa Catarina, Unoesc: Joaçaba, 2022.



São Miguel do Oeste
Relatos de Experiência de Ensino



A DIVERSIFICAÇÃO METODOLÓGICA COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO DA FARMACOLOGIA

Ana Paula Christ¹

Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: O ensino de farmacologia na graduação em saúde apresenta desafios relacionados à elevada carga conceitual e à abstração dos conteúdos, dificultando a promoção de uma aprendizagem significativa por meio de abordagens tradicionais. Este relato de experiência descreve a condução do componente Bases Farmacológicas da Terapêutica a partir da utilização de diferentes metodologias ativas, com o objetivo de ampliar a motivação, o engajamento e o protagonismo dos estudantes. As atividades foram organizadas conforme os movimentos mobilizadores da competência, contemplando diagnóstico e nivelamento, domínio teórico, aplicação prática e problematização interdisciplinar. Foram empregadas estratégias como gamificação, storytelling, rotação por estações e produção de paródias. Os resultados evidenciaram maior participação, interação e interesse dos estudantes, além de feedbacks positivos quanto à dinâmica das aulas. Também foram identificadas limitações relacionadas à familiaridade com determinadas estratégias e à exposição em público, indicando a necessidade de ajustes contínuos. Conclui-se que a diversificação metodológica, quando intencionalmente planejada, favorece a aprendizagem significativa no ensino da farmacologia.

Palavras-chave: inovação pedagógica; gamificação; protagonismo discente; storytelling.

1 INTRODUÇÃO

A área da saúde tem passado por transformações impulsionadas pela consolidação da prática baseada em evidências e por mudanças curriculares e metodológicas que buscam uma formação capaz de promover êxito acadêmico e profissional. Nesse cenário, destacam-se as metodologias ativas de ensino e aprendizagem, alinhadas a uma educação superior mais dinâmica e conectada à realidade, favorecendo uma relação pedagógica mais motivadora e interativa (Santos; Mourão; Oliveira, 2024; Souza; Santos; Murgo, 2021).

Esse movimento implica a superação de práticas centradas na transmissão unilateral de conteúdo, priorizando abordagens que estimulam a participação ativa do estudante, o desenvolvimento de habilidades, competências e o raciocínio crítico. Ao retirar o aluno de uma posição passiva, essas estratégias promovem maior motivação e engajamento, refletindo positivamente no aprendizado, na frequência, no desempenho e na capacidade de resolução de problemas, além de exigirem objetivos

¹ ana.christ@unoesc.edu.br.



pedagógicos bem definidos e favorecerem o trabalho colaborativo (Oliveira; Melo; Rodriguez, 2023; Santos *et al.*, 2025; Santos; Mourão; Oliveira, 2024).

O ensino de farmacologia na graduação em saúde, por sua vez, costuma impor dificuldades tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Trata-se de um componente curricular com elevada carga conceitual e conteúdos abstratos, que exigem a construção de raciocínio clínico e compreensão dos mecanismos de ação dos medicamentos. Nesse contexto, abordagens tradicionais baseadas predominantemente em aulas expositivas e memorização mostram-se limitadas para promover uma aprendizagem significativa (Leite Filho *et al.*, 2025; Maciel, 2025).

Considerando esse cenário, o presente relato de caso tem como objetivo descrever a experiência na condução do componente Bases Farmacológicas da Terapêutica, a partir da utilização de diferentes estratégias de ensino voltadas a ampliar a motivação, o engajamento e o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

As atividades descritas neste relato foram realizadas na Universidade do Oeste de Santa Catarina, campus de São Miguel do Oeste, no âmbito do componente de Bases Farmacológicas da Terapêutica, ofertado no quarto período dos cursos de Biomedicina e Enfermagem, com carga horária de oitenta horas e participação de 60 estudantes. Esse componente tem como propósito desenvolver nos acadêmicos a capacidade de reconhecer os efeitos terapêuticos e indesejáveis dos principais grupos farmacológicos, contribuindo para a formação de profissionais aptos a aplicar os conhecimentos na compreensão do processo saúde-doença e em situações que envolvem risco à vida. O Quadro 1 apresenta a organização das unidades e subunidades de ensino.

Quadro 1 – Unidades de ensino do componente de Bases Farmacológicas da Terapêutica

Unidade 1 – Princípios em farmacologia	Unidade 2 – Farmacocinética e Farmacodinâmica	Unidade 3 – farmacologia da dor, inflamação, dos sistemas e dos antimicrobianos
Subunidade 1.1 – Introdução: conceitos, ensaios clínicos e pré-clínicos. Subunidade 1.2 – Formas farmacêuticas. Subunidade 1.3 – Vias de administração de medicamentos.	Subunidade 2.1 – Farmacocinética: absorção, distribuição, metabolização e eliminação de fármacos. Subunidade 2.2 - Farmacodinâmica: mecanismos de ação de fármacos.	Subunidade 3.1 – Farmacologia da dor e inflamação. Subunidade 3.2 – Farmacologia do sistema endócrino. Subunidade 3.3 – Farmacologia do sistema nervoso. Subunidade 3.4 – Farmacologia dos sistemas cardiovascular e renal. Subunidade 3.5 – Farmacologia dos sistemas digestório e respiratório. Subunidade 3.6 - Farmacologia dos antimicrobianos.

Fonte: a autora (2025).



As atividades propostas durante o semestre mobilizaram competências específicas do componente curricular, relacionadas ao conhecimento das fases pré-clínicas e clínicas dos ensaios farmacológicos, à compreensão das vias de administração e formas farmacêuticas dos medicamentos, às bases farmacocinéticas, farmacodinâmicas e farmacogenômicas e ao entendimento das classes terapêuticas dos fármacos e seus mecanismos de ação no organismo humano, articulando de forma integrada o saber, o saber-fazer e o saber-ser nas situações propostas.

Para favorecer o desenvolvimento dessas competências, cada unidade de ensino foi organizada em etapas progressivas relacionadas aos movimentos mobilizadores da competência, conforme proposto por Luz *et al.* (2021). Assim, inicia-se pelo movimento zero, no qual busca-se o diagnóstico e o nivelamento dos conhecimentos prévios dos estudantes. Na sequência, ocorre o movimento um, voltado ao domínio teórico dos conteúdos. O movimento dois corresponde ao momento de aplicação dos conhecimentos construídos, enquanto o movimento três envolve a problematização dos saberes de forma contextualizada e interdisciplinar.

Com esse propósito, foram empregadas diferentes metodologias de ensino, considerando que a diversidade de recursos pedagógicos favorece o interesse e potencializa a aprendizagem dos estudantes (Damascena; Carvalho; Silva, 2018). Alguns movimentos, especialmente aqueles voltados à aplicação dos conhecimentos, foram retomados mais de uma vez dentro da mesma unidade, de acordo com as demandas específicas.

O diagnóstico e o nivelamento dos conhecimentos foram realizados no início de unidades ou subunidades, com o objetivo de identificar os saberes prévios dos estudantes e orientar a condução das aulas subsequentes. Para isso, utilizaram-se estratégias interativas e atividades gamificadas, como *quizzes*, tempestades de ideias e caça-palavras, geralmente mediadas por recursos digitais, seguidas de momentos de nivelamento e discussão conduzidos pela docente (Figura 1).

Figura 1 – Recursos utilizados para diagnóstico e nivelamento de conhecimentos



Fonte: a autora (2025).



Os caça-palavras foram empregados como estratégia para identificar os termos previamente conhecidos pelos estudantes e aqueles ainda não familiarizados. A atividade consistia na localização de palavras relacionadas ao conteúdo, sem a disponibilização prévia de um guia, estimulando a curiosidade e a ativação de conhecimentos prévios. Após a identificação dos termos, os estudantes foram orientados a atribuir significados a eles, com possibilidade de consulta à literatura. O momento era finalizado com discussão mediada pela docente, favorecendo o nivelamento dos conhecimentos e a introdução ao tema seguinte.

A partir desse nivelamento inicial, avançava-se para o aprofundamento teórico dos conteúdos, realizado por meio de aulas expositivas dialogadas e da leitura guiada de textos da literatura. Para este último recurso, os estudantes foram orientados a acessar textos da bibliografia básica disponíveis na biblioteca da instituição e responder questionamentos relacionados a fármacos, incluindo mecanismos de ação e efeitos adversos.

Após os momentos de domínio conceitual, buscou-se favorecer a aplicação dos conhecimentos e a problematização dos saberes por meio de diferentes propostas, como a resolução de exercícios e casos clínicos, interpretação de *storytelling*, rotação por estações, atividades gamificadas em grupos e a criação de músicas relacionadas aos grupos farmacológicos. A Unidade 1 contou com uma atividade realizada em pequenos grupos na qual os estudantes analisaram diversas caixas de medicamentos do cotidiano, identificando aspectos como a forma farmacêutica, princípio ativo, via de administração e a classificação como referência, genérico ou similar.

As Unidades 2 e 3 contaram com outras estratégias, com o *storytelling*, que foi utilizado para revisar e aplicar os conhecimentos relacionados à farmacologia do sistema cardiovascular. A atividade baseou-se na apresentação de um caso clínico em formato narrativo, elaborado pela docente, no qual os estudantes, organizados em pequenos grupos, davam continuidade à história a partir da indicação e justificativa dos fármacos mais adequados à situação proposta (Figura 2). Para o desenvolvimento da atividade, foram utilizados recursos digitais interativos e ferramentas de Inteligência Artificial (IA), favorecendo a participação ativa dos estudantes.

Figura 2 – *Storytelling* sobre a farmacologia cardiovascular



Fonte: a autora (2025).



A gamificação foi empregada a partir de diferentes propostas, entre elas uma atividade de “jogo de tabuleiro humano”, com o objetivo de revisar conteúdos relacionados à farmacologia do sistema nervoso. Organizada em grupos e estruturada em formato lúdico e competitivo, a dinâmica exigia que os estudantes respondessem a questionamentos sobre o conteúdo previamente trabalhado, favorecendo a interação, o engajamento e a consolidação dos conhecimentos (Figura 3A).

O tema *Halloween* foi incorporado à atividade gamificada denominada “Doces ou Travessuras Farmacológicas”, com o objetivo de promover a revisão e a aplicação de conhecimentos relacionados a diferentes grupos farmacológicos. Organizada em grupos, a proposta foi estruturada em dois momentos: um voltado à resolução de questionamentos sobre conteúdos previamente trabalhados, a ser realizado sem consulta aos materiais, e outro composto por desafios criativos relacionados aos conceitos farmacológicos, favorecendo a interação, o engajamento e a consolidação dos saberes (Figura 3B).

Figura 3 – Atividades gamificadas. (A) Jogo “Tabuleiro Humano”. (B) “Doces ou Travessuras Farmacológicas”



Fonte: a autora (2025).

As “travessuras” consistiam em desafios criativos diretamente relacionados aos conteúdos farmacológicos, realizados de forma colaborativa e bem-humorada. Nessas propostas, a consulta aos



materiais e IA foi liberada, podendo ser utilizada para atividades como elaborar slogans publicitários para fármacos, composições musicais explicando a interação entre fármacos e receptores, representações corporais do mecanismo de ação de fármacos do sistema renal ou encenações ilustrando a interação entre a serotonina e os inibidores seletivos da sua recaptação. A cada desafio cumprido ou questão respondida corretamente, os grupos acumulavam pontuação, sendo ao final reconhecida a equipe com melhor desempenho.

Ao término da abordagem de todos os grupos farmacológicos, foi proposta aos estudantes, como atividade final do percurso, a elaboração de uma paródia ou composição musical relacionada a um grupo de fármacos de livre escolha, podendo contar com o auxílio de ferramentas de IA. A proposta teve como objetivo favorecer a assimilação dos nomes, características e grupos farmacológicos, além de contribuir para a revisão dos conteúdos na semana que antecedeu a avaliação final.

Nesse processo, o papel da docente esteve centrado na mediação, organização intencional das estratégias e condução reflexiva das atividades, enquanto os estudantes assumiram posição ativa, participando individualmente e em grupo, discutindo, decidindo, criando e aplicando os conhecimentos construídos. Essa dinâmica favoreceu o protagonismo discente e o engajamento ao longo de todo o percurso formativo.

A avaliação do componente baseou-se em diferentes instrumentos, incluindo duas provas individuais sem consulta e prova com consulta ao material, todas parciais. Além disso, as demais propostas desenvolvidas ao longo do semestre também tiveram caráter avaliativo, considerando critérios como participação, engajamento, pontualidade na entrega, domínio do conteúdo e criatividade, conforme suas características.

A partir da descrição desse percurso metodológico, a seção seguinte apresenta os resultados e a discussão das experiências de aprendizagem vivenciadas, trazendo reflexões sobre os desafios enfrentados e os avanços observados ao longo do processo formativo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A avaliação dos conhecimentos prévios, realizada no início das unidades e algumas subunidades, proporcionou momentos de discussão e aprofundamento teórico ao longo das aulas. Entre as estratégias utilizadas, os caça-palavras e os *quizzes* mostraram-se mais eficazes para promover engajamento e despertar o interesse para a continuidade das aulas. Embora o objetivo principal fosse diagnosticar os conhecimentos dos estudantes, as características dessas ferramentas estimularam a competitividade entre eles, contribuindo para que se mantivessem mais atentos e participativos (Maranhão; Reis, 2019).

Ao final da primeira unidade, foi proposta uma atividade em pequenos grupos com o objetivo de revisar e aplicar os conteúdos discutidos. Nesta atividade, os estudantes receberam caixas de medicamentos e um roteiro para avaliação destes materiais. Considerando que a turma era composta por



estudantes de dois cursos distintos, a proposta buscou aproximar os conceitos trabalhados de situações relevantes tanto para a futura atuação profissional quanto para o cotidiano. A realização da atividade favoreceu a revisão dos conhecimentos, estimulou a discussão entre os estudantes e oportunizou o esclarecimento de dúvidas durante sua execução e no momento de socialização das respostas.

A proposta de *storytelling* buscou modificar a apresentação tradicional de casos clínicos, favorecendo uma abordagem mais interativa e criativa. A atividade consistiu na continuidade de uma narrativa clínica pelos estudantes, a partir da indicação e justificativa de fármacos adequados à situação apresentada. Essa continuidade foi registrada em um recurso digital que permitia a visualização coletiva das respostas, favorecendo a socialização das produções, a correção da atividade e a troca de saberes (Figura 4).

A prática do *storytelling* tem se mostrado uma ferramenta eficaz no ambiente educacional, pois proporciona maior engajamento, estímulo ao raciocínio crítico e criatividade, além de reforçar o trabalho colaborativo (Garcia, 2025). Porém, os resultados observados nessa proposta não corresponderam integralmente à expectativa docente. Embora os estudantes tenham sido capazes de indicar corretamente os medicamentos e justificar suas escolhas, demonstraram dificuldade em organizar a resolução por meio da construção da sequência narrativa. Considera-se que a pouca familiaridade dos estudantes com essa abordagem possa ter influenciado o desempenho na atividade, indicando que novas experiências com essa técnica podem favorecer um melhor aproveitamento.

Figura 4 – Atividade *storytelling*



Fonte: a autora (2025).

A gamificação foi utilizada em diferentes situações, como no jogo de tabuleiro humano e a atividade “Doces ou Travessuras Farmacológicas”. O uso de jogos na educação também já está bastante consolidado, permitindo trabalhar aspectos como a cooperação, os conflitos e a voluntariedade, além de contribuir com o engajamento dos estudantes e o aprendizado (Lima *et al.*, 2023).



A atividade do Halloween (Figura 5) buscou contribuir com competências como o trabalho em equipe, pois as perguntas sobre o conteúdo e as atividades de travessuras foram realizadas em grupo. Além disso, também contribuiu para a maior socialização dos estudantes com seus colegas, sendo fundamental para o desenvolvimento da fala e expressão em público. A atividade também visava a revisão de conceitos e a aplicação de conhecimentos, pois havia perguntas sobre o conteúdo e travessuras que também se relacionavam aos assuntos discutidos.

Figura 5 – Atividade gamificada “Doces ou Travessuras Farmacológicas”



Fonte: a autora (2025).

Após a realização da atividade, diversos estudantes manifestaram, de forma espontânea, um *feedback* bastante positivo. Relataram que a proposta contribuiu para a revisão dos conteúdos e, ao mesmo tempo, proporcionou um momento de descontração, rompendo com o clima e o formato tradicional das aulas. Além disso, alguns sugeriram que estratégias semelhantes fossem repetidas em outros momentos do componente.

A composição de músicas ou de paródias, foi proposta visando a revisão de conteúdos, contribuindo como um preparativo para a avaliação final, além de promover mais um momento de socialização de descontração entre os estudantes. A música é capaz de estreitar os laços entre professores, alunos e saberes, podendo transformar conteúdos mais teóricos e por vezes tediosos em atividades atraentes e interessantes (Damascena; Carvalho; Silva, 2018; Pinto *et al.*, 2024).

Um dos objetivos da atividade era despertar nos estudantes a criatividade, visando a criação de paródias com músicas atuais e que agradassem os seus gostos. Esperava-se que os estudantes apresentassem paródias com versos bastante “chicletes”, que poderiam contribuir com a memorização dos nomes de alguns fármacos. A memorização não deve ser confundida com a aprendizagem, porém na farmacologia existe a necessidade de aprender os nomes dos fármacos, o que pode ser um desafio aos estudantes e acreditava-se que as músicas pudessem contribuir para isso. Porém, ao receberem a tarefa, muitos estudantes demonstraram grande inibição em cantar em público, assim eles foram instruídos a elaborar poesias e declamar em sala de aula, caso assim preferissem (Figura 6).



Figura 6 – Apresentação das paródias dos estudantes



Fonte: a autora (2025).

Como resultado da atividade, observou-se que diversos grupos elaboraram paródias criativas, capazes de envolver os colegas e ainda utilizaram recursos adicionais durante as apresentações. Entretanto, parte dos estudantes optou pela produção de poesias em razão da timidez, o que fez com que a proposta não atingisse plenamente os objetivos inicialmente previstos.

Na avaliação final do semestre, foi disponibilizado um espaço para que os estudantes registrassem, de forma voluntária, suas percepções sobre as propostas desenvolvidas ao longo do componente. Ainda assim, um número expressivo de participantes apresentou contribuições, ressaltando que as estratégias utilizadas favoreceram o aprendizado e romperam com o formato tradicional das aulas, tornando cada encontro uma experiência diferenciada. Por outro lado, alguns estudantes manifestaram menor satisfação com atividades que envolviam exposição em público, indicando que essa competência ainda demanda desenvolvimento e pode ser trabalhada por meio de outras abordagens pedagógicas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência descrita evidencia que a utilização de diferentes metodologias ativas no ensino da farmacologia contribui de forma positiva para o engajamento, a motivação e a participação dos estudantes, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo. Ao propor estratégias que rompem com o modelo tradicional centrado na exposição de conteúdos, foi possível estimular maior envolvimento dos alunos, promover momentos de revisão e aplicação prática dos conhecimentos e aproximar os conteúdos teóricos da realidade vivenciada em sala de aula.

Entretanto, os resultados também demonstraram que a adoção dessas metodologias exige adaptações contínuas, tanto por parte do docente quanto dos estudantes. Algumas propostas, como o *storytelling* e a composição de paródias, evidenciaram limitações relacionadas à familiaridade dos alunos com determinadas estratégias e à exposição em público, indicando a necessidade de amadurecimento dessas práticas ao longo do tempo. Ainda assim, o retorno espontâneo dos estudantes e a percepção de que as aulas se tornaram



experiências diferenciadas reforçam o potencial dessas abordagens no ensino da farmacologia, apontando que ajustes pontuais podem ampliar ainda mais seus benefícios no processo formativo.

REFERÊNCIAS

DAMASCENA, P. H. M.; CARVALHO, C. V. M.; SILVA, L. A. S. Estratégias didáticas no ensino de Química: em foco o uso de paródias. **Multi-Science Journal**, v. 1, n. 13, p. 30–38, 2018.

GARCIA, J. O. O uso do storytelling na educação. **Revista de Educação Contemporânea**, v. 2, n. 2, p. 2025, 2025.

LEITE FILHO, C. A. *et al.* Abordagens metodológicas no ensino de farmacologia na graduação em medicina: uma revisão integrativa. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 23, 2025.

LIMA, M. V. C. de *et al.* Benefícios da gamificação para o ensino em graduações da área da saúde. *Em: Pesquisas e saberes em Educação*. [s.l.] Editora Licuri, p. 140–153, 2023.

LUZ, M. R. DA *et al.* Problematização e movimentos da competência: protagonismo da aprendizagem. **Educação Pública**, v. 21, n. 29, p. 1–8, 3 ago. 2021.

MACIEL, J. DA C. Metodologias ativas no ensino de farmacologia para enfermagem: estudo exploratório com estudo dirigido e estudo de caso. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, v. 18, n. 6, p. e18571, 10 jun. 2025.

MARANHÃO, K. de M.; REIS, A. C. de S. Recursos de gamificação e materiais manipulativos como proposta de metodologia ativa para motivação e aprendizagem no curso de graduação em odontologia. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**, v. 9, n. 3, 2019.

OLIVEIRA, F. S. G.; MELO, Y. de A. DE; RODRIGUEZ, M. V. R. Y. Motivação: um desafio na aplicação das metodologias ativas no ensino superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 28, 7 jun. 2023.

PINTO, G. T. de A. *et al.* O uso de paródias musicais como recurso didático no ensino de funções inorgânicas para o ensino médio. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 13, p. e12045, 12 dez. 2024.

SANTOS, A. F. P. *et al.* Simulação realística no curso de medicina: o ensino da farmacologia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 49, n. 2, 2025.

SANTOS, M. da C. F.; MOURÃO, L. P. de S.; OLIVEIRA, H. V. C. de. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem em genética humana: percepção de discentes dos cursos de saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 48, n. 3, 2024.

SOUZA, L. S. de; SANTOS, D.; MURGO, C. S. Active Methodologies in Higher Education in Brazilian Health: an Integrative Review in Face of Evidence-Based Practice Paradigm*. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 7, n. 7, p. 1–33, 2021.



DIÁRIO DE UM NEURÔNIO: UMA EXPERIÊNCIA NARRATIVA HUMANIZADA COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA

Karoline Ribeiro¹

Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: A atividade “Diário de um neurônio” foi desenvolvida no componente curricular de Neuroanatomofisiologia, com o objetivo de estimular a criatividade dos estudantes enquanto consolidam conceitos de neuroanatomia e fisiologia, utilizando uma abordagem narrativa para explicar o funcionamento e a importância dos neurônios no sistema nervoso, bem como priorizar o protagonismo discente, a integração entre teoria e prática e a construção autoral do conhecimento. Em grupos, escolheram uma patologia neurológica de interesse próprio, realizaram pesquisa prévia sobre os aspectos neuroanatômicos e fisiopatológicos envolvidos, selecionaram um tipo específico de neurônio (motor, sensitivo, interneurônio, dopaminérgico, entre outros), definiram o contexto anatômico (como córtex motor, hipocampo ou medula espinhal) e construíram uma narrativa em primeira pessoa, em formato de diário. A avaliação das atividades incluiu apresentações orais e exposição dos trabalhos realizados. As atividades tiveram feedback formativo contínuo do professor, que atuou como facilitador da aprendizagem autônoma e colaborativa. Os resultados evidenciaram domínio conceitual satisfatório, engajamento afetivo-cognitivo, ampliação da participação discente e desenvolvimento de competências comunicativas, críticas e colaborativas. A diversidade de formatos apresentados manuscritos, digitais e em rede social reforça que a aprendizagem pode se expressar por múltiplas linguagens, sem prejuízo da precisão científica. Além disso, evidencia que metodologias ativas, quando intencionalmente planejadas, são capazes de promover envolvimento, compreensão profunda e formação crítica.

Palavras-chave: diário; metodologias ativas; neuroanatomia; narrativa; aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Os desafios contemporâneos no ensino superior têm exigido a revisão de práticas pedagógicas tradicionalmente centradas na exposição de conteúdos. Dificuldades associadas a aulas expositivas, memorização de terminologias complexas e a percepção dos estudantes em relação às aulas, como distantes ou densas, tornam o processo de aprendizado desafiador (Marchiori; Carneiro, 2018). Disciplinas-bases como Anatomia e Neuroanatomia exercem um papel essencial na estruturação do conhecimento, sendo necessário para uma formação crítica, reflexiva e centrada na autonomia do estudante (Pascon; Otrenti; Mira, 2018).

Neste contexto, torna-se necessário deixar o modelo tradicional de ensino, onde o estudante possui papel passivo no processo de aprendizagem para torná-lo componente ativo diante da transmissão de

¹ karoline_ribeiro@unoesc.edu.br.



conteúdos, possibilitando a construção do conhecimento mais efetiva aplicada à realidade e atribuindo-lhe significado (Freire, 1987). Sendo assim, as metodologias ativas surgem como instrumento efetivo, para maior engajamento e integração entre teoria e prática, além de desfocar a centralidade do docente para o protagonismo do discente, para que este desenvolva competências norteadoras como a compreensão funcional, problematização, investigação e análise crítica (Santos, 2005; Mitre *et al.*, 2008).

Foi nesse cenário que se estruturou a experiência pedagógica “Diário de um Neurônio”, aplicada nas turmas do primeiro período no componente de Neuroanatomofisiologia do curso de Psicologia, com o objetivo de favorecer a integração entre estrutura, função e prática clínica por meio da escrita científica narrativa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Essa atividade baseia-se em referenciais teórico-metodológicos que compreendem a aprendizagem como um processo ativo, significativo e contextualizado, buscando ressaltar que a formação estrutural dos estudantes nas fases iniciais é base para todo o restante do curso, sendo necessário ultrapassar apenas a memorização de estruturas para promover a integração entre conhecimento morfológico, funcionamento fisiológico e implicações clínicas.

Desta forma, essa experiência integra-se com o princípio das metodologias ativas, que defendem o protagonismo discente e a construção do conhecimento por meio da problematização e da mobilização de saberes em situações contextualizadas (Moran, 2015; Mitre *et al.*, 2008). Ao deslocar o foco da transmissão para a participação, tais abordagens favorecem o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e do raciocínio clínico, aspectos essenciais à formação em saúde.

A teoria da aprendizagem Significativa de Ausubel (2003), descreve sobre a aquisição de novos conhecimentos, sendo incorporados de forma consistentes quando se relacionam com estruturas cognitivas prévias do aprendiz. Ao descrever a perspectiva narrativa de um neurônio inserido em determinado contexto fisiopatológico, o estudante é instigado a integrar conceitos previamente estudados, reorganizando-os de maneira lógica e atribuindo-lhes sentido, superando a aprendizagem mecânica. Assim, ao “dar voz” ao neurônio, a atividade promove a integração entre ciência, empatia e compreensão clínica, alinhando-se às perspectivas contemporâneas de uma educação mais reflexiva e humanizada.

Essa estratégia relaciona o ensino por competências compreendido como a mobilização articulada de conhecimentos, habilidades e atitudes frente a situações complexas (Perrenoud, 1999). A produção neste formato narrativo, explora não apenas a compreensão conceitual da neuroanatomia, mas também a comunicação acadêmica, a análise crítica e a capacidade de estabelecer relações entre teoria e prática clínica.



3 METODOLOGIA

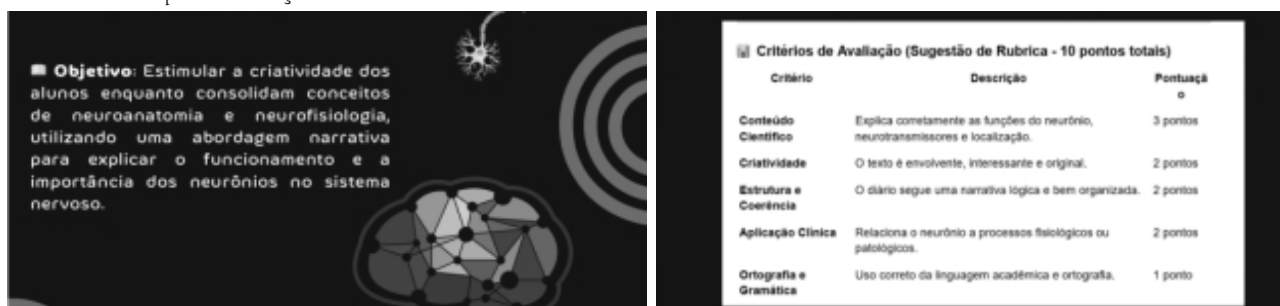
Este projeto busca relatar a experiência de uma abordagem qualitativa, elaborado no contexto do componente curricular de Neuroanatomofisiologia, ministrado para as turmas de primeira fase do curso de Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior do oeste catarinense. Essa proposta pedagógica, intitulada *“Diário de um Neurônio”*, foi desenvolvida com cunho avaliativo, baseando os princípios das metodologias ativas e priorizando o protagonismo discente, a integração entre teoria e prática e a construção autoral do conhecimento.

A elaboração se deu a partir da inquietude da docente em perceber as dificuldades discentes em compreender o significado clínico dos conteúdos morfofuncionais, comumente observados como fragmentados ou complexos. Identificou-se ainda que os estudantes, apesar de capacidade de memorização estrutural, apresentavam brechas de entendimento em relação a articulação entre anatomia, fisiologia e implicações clínicas. Desta forma, buscou-se desenvolver uma estratégia que favorecesse a integração conceitual, a atribuição de significado e o envolvimento afetivo-cognitivo com o conteúdo.

Ademais, essa atividade foi preparada de acordo com as competências previstas no Projeto Pedagógico do Curso, especialmente a C13, que busca conhecer a estrutura e o funcionamento neuroanatomofisiológico do organismo humano para relacioná-lo aos processos psicológicos, e a C14, que propõe compreender o funcionamento neurofisiológico do comportamento e das emoções como base para a atuação psicológica. A pretensão do estudante integrar função, estrutura e consequências clínicas, por meio da escrita narrativa, favoreceu a articulação dessas competências no entendimento dos processos neurobiológicos implícitos ao comportamento humano, além de desenvolver e aprimorar a capacidade de análise crítica na formação inicial em Psicologia.

Inicialmente a experiência foi apresentada às duas turmas do curso de psicologia, essas com cerca de 35 alunos cada, sendo que a apresentação da atividade ocorreu por meio de material explicativo estruturado em plataforma online “Canva” em formato de slides, no qual foram explicados os objetivos, critérios avaliativos e possibilidades criativas de desenvolvimento. Buscou salientar desde o início que a experiência não se tratava apenas de uma produção textual, mas que explorasse a integração morfofuncional à clínica, buscando que os estudantes compreendessem e demonstrassem o domínio conceitual por meio de uma narrativa cientificamente fundamentada.

Figuras 1- Capturas de tela de alguns dos slides elaborados na plataforma canva, apresentados aos estudantes com os comandos base para realização da atividade



Fonte: a autora (2025).



Posteriormente os estudantes em grupos foram orientados a escolher patologias neurológicas de interesse do próprio grupo, favorecendo autonomia e engajamento inicial. Sendo o primeiro comando a realização de pesquisa prévia sobre os aspectos neuroanatômicos e fisiopatológicos envolvidos. Em seguida, deveriam selecionar um tipo específico de neurônio (motor, sensitivo, interneurônio, dopaminérgico, entre outros), definir seu contexto anatômico (como córtex motor, hipocampo ou medula espinhal) e construir a narrativa em primeira pessoa.

O texto deveria estar em formato de diário, descrevendo inicialmente a rotina funcional do neurônio em condições fisiológicas e, posteriormente, as alterações estruturais e funcionais decorrentes do início do processo patológico. Além disso, a narrativa, precisava integrar as explicações científicas coerentes com os mecanismos sinápticos, neurotransmissores envolvidos e repercussões clínicas, sem perder a dimensão humana e emocional da experiência, estimulando criatividade, empatia e atribuição de sentido ao conteúdo.

Para facilitação do encontro, discussão e elaboração dos grupos foi acordada a disponibilização de uma aula específica para que se organizassem com a escolha temática, pesquisa orientada e início da escrita, garantindo acompanhamento docente no processo. Juntamente foi estabelecido que a produção deveria ser autoral e que a apresentação final do “diário” dialogasse com a proposta temática, podendo assumir formato manuscrito ou digital, além de possibilidades como podcast, vídeo narrado ou história ilustrada. A avaliação foi conduzida a partir da apresentação realizada para os seguintes critérios sendo: análise do conteúdo científico, criatividade, estrutura e coerência narrativa, aplicação clínica e adequação da linguagem acadêmica. Ao final, os trabalhos foram socializados em sala, promovendo compartilhamento de aprendizados e reconhecimento coletivo, incluindo votação para destaque das produções mais expressivas, como forma de incentivo à excelência e valorização da autoria. Ademais, a atividade teve duração por cerca de 3 semanas do início da atividade até a discussão e apresentação com a turma.

A escolha da escrita narrativa foi pensada com o cuidado de desenvolver a organização lógica do pensamento, mobilização conceitual e apropriação ativa do conteúdo. Ao assumir a perspectiva do neurônio, o estudante foi instigado a integrar conhecimentos estruturais, funcionais e clínicos, superando a aprendizagem fragmentada e meramente memorística.

Sendo que a proposta relaciona-se com os princípios da Aprendizagem Baseada em projetos (ABP), onde instiga que na medida em que os estudantes são desafiados em uma situação específica, tendem a utilizar conhecimentos prévios, buscar novos conhecimentos, produzir algo autoral e apresentar publicamente os resultados. Além de utilizar instrumentos de aprendizagem colaborativa, consolidação conceitual, desenvolvimento de competências comunicativas e escrita reflexiva.



4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

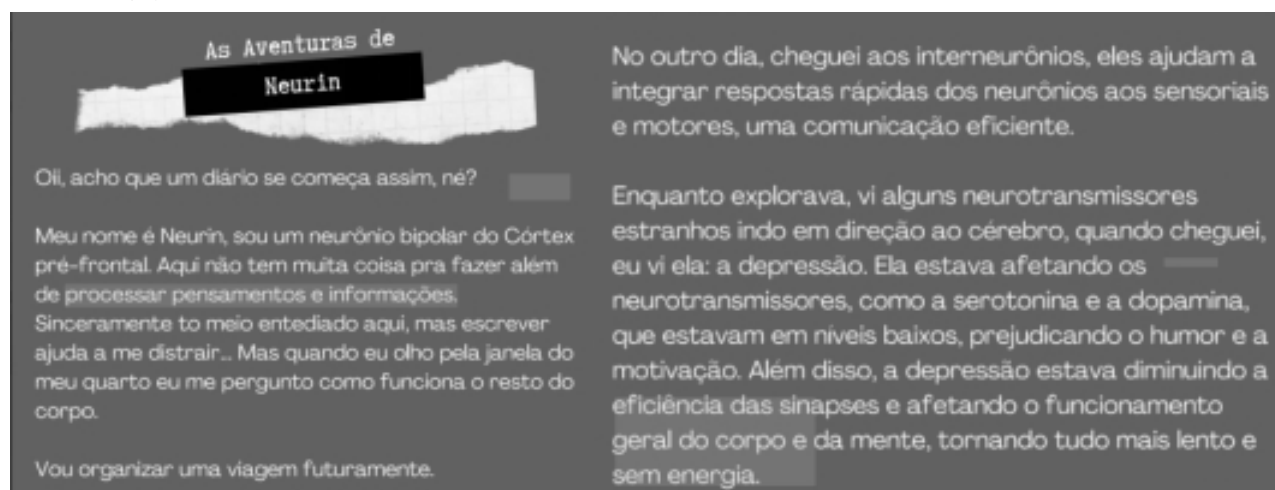
Como desfecho da elaboração da atividade “Diário de um neurônio” foi observado grande nível de engajamento, criatividade e apropriação conceitual por parte dos estudantes. Observou-se ainda, adesão integral à proposta, com todos os grupos cumprindo os critérios estabelecidos e apresentando domínio satisfatório dos conteúdos morfofuncionais.

As produções trouxeram diversidades expressivas, incluindo manuscritos ilustrados, narrativas digitais, histórias em formato de quadrinhos e até simulações estruturadas como perfis em rede social. Essa multiplicidade de linguagens reforça o protagonismo discente e a mobilização de diferentes competências comunicativas, conforme defendido pelas metodologias ativas (Moran, 2015).

Em uma das atividades, intitulada “As Aventuras de Neurin” (Figuras 2), observa-se a integração entre descrição anatômica e fisiopatologia ao abordar a depressão a partir da redução de serotonina e dopamina. O trecho evidencia compreensão dos mecanismos neuroquímicos associados ao transtorno, articulando função sináptica e repercussões comportamentais.

Ela estava afetando os neurotransmissores, como a serotonina e a dopamina, que estavam em níveis baixos, prejudicando o humor e a motivação. (Trecho extraído de produção discente, 2025).

Figura 2 - Capturas de tela de alguns dos slides elaborados na plataforma canva pelos estudantes, intitulado “as aventuras de Neurin”



Fonte: a autora, (2025).

Em outra produção (Figura 3), os estudantes optaram por confeccionar o diário de forma totalmente manuscrita e ilustrada, utilizando elementos tridimensionais e colagens para compor a narrativa. O trabalho, intitulado “Diário Sensitivo”, apresenta páginas organizadas como um livro artesanal sensorial, com cenas que representam momentos do cotidiano do neurônio e suas respostas sensoriais, tendo o cuidado de utilizar recursos que pudessem experienciar ao leitor sensações enquanto



estivessem lendo, como por exemplo, tecidos, grãos e outras texturas que fossem condizentes a história contada.

A escolha por este tipo de formato demonstrou grande criatividade, dimensão autoral, comprometimento com a construção do conhecimento. Ao transformar conceitos neuroanatômicos em cenas concretas do cotidiano, os estudantes demonstraram compreensão da função dos neurônios sensitivos e sua relação com experiências humanas reais.

Figura 3 - Fotos da atividade realizada de maneira manual pelos estudantes, intitulada “Diário Sensitivo”



Fonte: a autora, (2025).

Já em outra experiência (Figura 4), os estudantes optaram por estruturar o diário no formato de perfil em rede social, simulando uma conta no Instagram dedicada ao neurônio-espelho. A narrativa foi organizada em “posts” sequenciais, nos quais o neurônio descrevia sua atuação no córtex pré-motor e sua relação com empatia, imitação e processamento emocional.

A escolha do formato digital não comprometeu o rigor conceitual. Ao contrário, evidenciou capacidade de transpor conhecimento técnico para linguagem contemporânea, mantendo precisão científica. Em um dos trechos, o neurônio relata sua função ao “copiar” ações e emoções observadas, explicando o mecanismo de ativação quando o indivíduo presencia comportamentos alheios. Tal descrição demonstra compreensão do funcionamento dos neurônios-espelho e sua implicação na empatia e na aprendizagem social.

A utilização de uma estrutura inspirada em rede social revela mobilização de competências comunicativas e digitais, ampliando a forma de expressão do conhecimento. Conforme Moran (2015), metodologias ativas favorecem a integração entre diferentes linguagens e contextos culturais, aproximando o processo formativo da realidade do estudante. Nesse caso, a simulação de um perfil



no Instagram funcionou como estratégia de mediação cognitiva, permitindo que conceitos complexos fossem organizados em narrativa sequencial, acessível e significativa.

Além disso, o formato favoreceu identificação discente com o personagem, fortalecendo a dimensão humanizada da proposta. Ao atribuir ao neurônio características de personalidade, rotina e conflitos emocionais, os estudantes estabeleceram conexão entre conteúdo neuroanatômico e experiências humanas, aspecto essencial à formação em Psicologia.

Figura 4 - Captura de tela de uma rede social confeccionada pelos estudantes, intitulada “espelhoneural”



Fonte: a autora, (2025).

Outro destaque da experiência foi o entusiasmo coletivo durante o processo de construção e socialização dos trabalhos. A apresentação das atividades possibilitou debates espontâneos sobre os conteúdos abordados em sala de aula, como funções estruturais dos neurônios, neurotransmissores, ações fisiopatológicas, em um ambiente mais fluido e colaborativo do que o usualmente utilizado em metodologias expositivas tradicionais. Essa estratégia vem ao encontro com a teoria de aprendizagem significativa de Ausubel (2003), que destaca a utilização de recursos como a narrativa, como mediador para desenvolvimento e reorganização de conceitos já estudados por parte dos estudantes.

Foi analisado que estudantes comumente mais tímidos ou pouco participativos em aula demonstraram protagonismo por meio de habilidades artísticas e narrativas, notabilizando que diferentes formas de expressão podem transparecer compreensão científica consistente. Para Bruner (1997), a narrativa é uma ferramenta distinta para organização, atribuição de significado do conhecimento e mediação entre emoção e cognição.

Contudo, salienta-se pontos a se aprimorar, como, a orientação mais clara quanto ao uso ético de ferramentas de inteligência artificial na produção textual, reforçando a importância de discutir autoria, ética acadêmica e uso crítico de tecnologias emergentes no contexto da formação superior. Além de,



em futuras edições, a realização de processo formal de autoavaliação individual, ampliando a análise e impacto dos resultados.

Ainda, foi examinado que alguns grupos demonstraram maior aprofundamento teórico do que outros, principalmente no que se refere aos detalhes da explicação dos mecanismos neurofisiológicos envolvidos nas patologias escolhidas. Isso impacta para o acompanhamento direcionado durante a construção narrativa, para que tenha equilíbrio entre densidade científica e criatividade, sendo mais um ponto a ser aprimorado para futuras atividades.

De modo geral, os resultados indicam que a proposta favoreceu engajamento, integração conceitual e aprendizagem significativa, articulando rigor científico, criatividade e humanização no ensino de Neuroanatomofisiologia.

5 CONCLUSÃO

A experiência pedagógica *“Diário de um Neurônio”* demonstrou que o ensino da Neuroanatomofisiologia pode ser ressignificado quando associado a estratégias que integrem rigor científico, criatividade e protagonismo discente. Ao utilizar a escrita científica narrativa como ferramenta metodológica, a proposta possibilitou que conteúdos tradicionalmente percebidos como complexos e fragmentados fossem reorganizados de forma significativa, contextualizada e humanizada.

Os resultados evidenciaram não apenas domínio conceitual satisfatório, mas também engajamento afetivo-cognitivo, ampliação da participação discente e desenvolvimento de competências comunicativas, críticas e colaborativas. A diversidade de formatos apresentados, manuscritos, digitais e em rede social, reforça que a aprendizagem pode se expressar por múltiplas linguagens, sem prejuízo da precisão científica.

A humanização do neurônio revelou-se potente estratégia de mediação entre estrutura anatômica, função fisiológica e implicações clínicas, favorecendo a atribuição de sentido ao conteúdo e aproximando o conhecimento técnico da dimensão subjetiva inerente à formação em Psicologia. Tal movimento dialoga com perspectivas contemporâneas de educação superior que defendem autonomia, reflexão crítica e integração teoria-prática.

Reconhece-se, entretanto, a necessidade de aprimoramentos contínuos, especialmente no que se refere à discussão ética sobre o uso de tecnologias digitais e à ampliação de momentos formais de reflexão metacognitiva. Esses ajustes poderão potencializar ainda mais os resultados obtidos.

Conclui-se que a proposta contribuiu para transformar a experiência de aprendizagem em Neuroanatomofisiologia, evidenciando que metodologias ativas, quando intencionalmente planejadas, são capazes de promover envolvimento, compreensão profunda e formação crítica. Ensinar neurociência, nesse contexto, deixou de ser apenas transmitir estruturas e passou a ser provocar sentidos.



REFERÊNCIAS

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

BERBEL, N.A.N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2012. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. DOI: <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>. Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, A. P. *et al.* A educação médica entre mapas e âncoras: a aprendizagem significativa de David Ausubel, em busca da arca perdida. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 33, n. 2, p. 267-274, 2008.

Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250991681_A_Educacao_Medica_entre_mapas_e_ancoras_a_aprendizagem_significativa_de_David_Ausubel_em_busca_da_Arca_Perdida
DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022009000200014>

MARCHIORI, M. N.; CARNEIRO, W. R. Metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem de anatomia e neuroanatomia. **Revista Faculdades do Saber**, v. 3, n. 5, p. 365-378, 2018. Disponível em: <https://rfs.emnuvens.com.br/rfs/article/view/48>. Acesso em: 20 fev. 2026.

MITRE, Sandra Minardi *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, 2008. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018>

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos A.; MORAES, Maria C. (org.). **Coleção Mídias Contemporâneas: convergências midiáticas, educação e cidadania**. Ponta Grossa: UEPG, 2015.
Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf.

PASCON, D. M.; OTRENTI, E.; MIRA, V. L. Percepção e desempenho de graduandos da área da saúde em metodologias ativas. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 61-70, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/FfTjJd64dwdqBPSzmJj8bXz/?lang=pt>
DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0194201800010>

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.



GESTÃO DA ASSISTÊNCIA SECUNDÁRIA E TERCIÁRIA NO ENSINO DE ENFERMAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Cristina Mucke¹

Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: Este relato de experiência descreve uma prática docente desenvolvida no componente curricular Gestão da Assistência Secundária e Terciária, ofertado à sétima fase do curso de graduação em Enfermagem, com foco no desenvolvimento de competências gerenciais e de liderança clínica. A proposta pedagógica foi fundamentada na teoria das competências e organizada a partir de metodologias ativas, com ênfase na aprendizagem experiencial e na simulação realística. O planejamento contemplou quatro unidades temáticas, organização dos serviços, gestão dos processos assistenciais, gestão da qualidade e gestão de pessoas estruturadas por meio dos Movimentos de Aprendizagem: diagnóstico e nivelamento, domínio teórico, aplicação prática e tomada de decisão. As atividades envolveram análise de descritivos de setores hospitalares, elaboração de protocolos, mapas de processos, indicadores e vivências simuladas em laboratório. Como resultados, observou-se elevado engajamento discente, integração entre teoria e prática e avanços na capacidade de análise crítica, organização do trabalho, comunicação e tomada de decisão. A experiência evidenciou que metodologias ativas e contextualizadas favorecem o desenvolvimento de competências essenciais à formação do enfermeiro, contribuindo para práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior.

Palavras-chave: educação em enfermagem; metodologias ativas; aprendizagem experiencial; formação por competências; docência universitária.

1 INTRODUÇÃO

A formação em Enfermagem tem progressivamente incorporado competências relacionadas à organização, gestão e governança dos serviços de saúde, reconhecendo que a atuação do enfermeiro nos níveis secundário e terciário exige domínio não apenas técnico-assistencial, mas também gerencial, organizacional e relacional. Em contextos hospitalares caracterizados por alta complexidade e variabilidade assistencial, espera-se que o enfermeiro seja capaz de compreender a estrutura institucional, analisar processos, monitorar indicadores, liderar equipes multiprofissionais e tomar decisões fundamentadas em evidências científicas e princípios de segurança do paciente (Blanck-Köster *et al.*, 2020).

A literatura tem destacado que o fortalecimento da liderança clínica e das competências gerenciais constitui elemento central para a qualidade do cuidado e para o desempenho das equipes de saúde. Revisões sistemáticas indicam que enfermeiros com formação consistente em liderança e gestão apresentam maior capacidade de comunicação, coordenação do trabalho, organização de processos e influência positiva sobre o desempenho das equipes e os resultados assistenciais (Guibert-Lacasa;

¹ aninhamike@hotmail.com.



Vázquez-Calatayud, 2022; O'Donovan *et al.*, 2021). Nesse sentido, a gestão em Enfermagem ultrapassa a dimensão administrativa tradicional, assumindo papel articulador entre cuidado direto, segurança do paciente e governança clínica.

Entretanto, a integração entre teoria e prática permanece como um dos principais desafios na formação em Enfermagem, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de competências gerenciais. Evidências demonstram que metodologias ativas, fundamentadas na aprendizagem experiencial, favorecem o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de atuação em cenários complexos (Kuraoka, 2019; Ghezzi *et al.*, 2021). Apesar disso, tais metodologias ainda são aplicadas de forma fragmentada e pouco sistematizada nos currículos de graduação.

Estudos apontam fragilidades na preparação dos estudantes para o exercício da liderança clínica, da comunicação efetiva e da tomada de decisão em ambientes hospitalares. Blanck-Köster, Roes e Gaidys (2020) destacam que competências de liderança avançada são frequentemente abordadas de forma teórica e desvinculada da prática. De forma complementar, Guibert-Lacasa; Vázquez-Calatayud (2022) evidenciam dificuldades relacionadas à gestão de pessoas, comunicação e coordenação de equipes. Pesquisas recentes também ressaltam o potencial de metodologias colaborativas e mediadas por tecnologias educacionais para ampliar o engajamento discente e a capacidade analítica em contextos de gestão em saúde (Naamati-Schneider; Alt, 2023).

Diante desse cenário, torna-se necessário desenvolver estratégias pedagógicas que aproximem os estudantes da lógica de funcionamento dos serviços de saúde, possibilitando a compreensão de fluxos assistenciais, riscos, indicadores e processos decisórios. O presente relato descreve uma experiência pedagógica desenvolvida no componente Gestão da Assistência Secundária e Terciária, fundamentada na aprendizagem experiencial (Kuraoka, 2019) e em metodologias ativas (Ghezzi *et al.*, 2021), com foco no desenvolvimento de competências gerenciais, liderança clínica e tomada de decisão em contextos hospitalares complexos.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência pedagógica, desenvolvido no componente curricular, Gestão da Assistência Secundária e Terciária, ofertado à sétima fase do curso de graduação em Enfermagem, no primeiro semestre de 2025. O componente integra a matriz curricular do curso e tem como objetivo desenvolver competências relacionadas à gestão, organização dos serviços de saúde, liderança clínica e tomada de decisão em contextos hospitalares de média e alta complexidade.

A turma foi composta por 39 estudantes, todos com vivências prévias em estágios curriculares supervisionados, o que favoreceu a análise crítica dos cenários propostos e a articulação entre conhecimentos teóricos e experiências práticas. As atividades foram desenvolvidas em sala de aula e em laboratório de simulação realística, possibilitando a reprodução de fluxos assistenciais, processos organizacionais e desafios de gestão característicos dos serviços hospitalares.



O componente curricular possui carga horária de quatro créditos, totalizando 20 encontros presenciais, distribuídos ao longo do semestre letivo. Esses encontros contemplaram aulas expositivas dialogadas, estudos dirigidos, atividades práticas, discussões em grupo e avaliações formativas, organizadas de modo progressivo e articulado.

2.1 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO COMPONENTE

O planejamento pedagógico foi estruturado em quatro unidades temáticas: (1) Organização dos serviços de assistência secundária e terciária; (2) Gestão dos processos assistenciais; (3) Gestão da qualidade; e (4) Gestão de pessoas. Cada unidade foi desenvolvida por meio da combinação de aulas expositivas dialogadas, estudo dirigido e atividades colaborativas em pequenos grupos, fundamentadas na problematização de situações reais e na aprendizagem experiencial.

A condução metodológica do componente baseou-se nos Movimentos de Aprendizagem, adotados como eixo estruturante do processo de ensino e aprendizagem. Esses movimentos foram aplicados de forma transversal às unidades temáticas, garantindo progressão didática e aprofundamento gradual das competências desenvolvidas.

No Movimento Zero, buscou-se identificar o conhecimento prévio dos estudantes e nivelar a turma em relação aos conceitos fundamentais de gestão hospitalar. Foram utilizadas dinâmicas introdutórias, discussões de casos e atividades diagnósticas, permitindo ao docente ajustar a abordagem pedagógica às necessidades reais do grupo.

O Movimento Um concentrou-se no domínio teórico dos conteúdos. As aulas expositivas dialogadas e os estudos dirigidos abordaram fundamentos relacionados à estrutura hospitalar, processos assistenciais, segurança do paciente, gestão da qualidade e gestão de pessoas, assegurando base conceitual sólida para as etapas subsequentes.

No Movimento Dois os estudantes aplicaram os conhecimentos teóricos em situações práticas. Organizados em seis grupos, cada qual responsável por um setor hospitalar, analisaram descritivos setoriais, construíram mapas de processos, elaboraram protocolos, definiram indicadores e realizaram atividades práticas no laboratório de simulação realística.

O Movimento Três teve como foco o desenvolvimento da tomada de decisão, da problematização contextualizada e de competências interdisciplinares. Nessa etapa, os estudantes atuaram como líderes setoriais, justificaram decisões gerenciais, participaram de simulações de feedback e discutiram situações éticas e organizacionais complexas, integrando conhecimentos técnicos, postura profissional e habilidades relacionais.

A adoção dos Movimentos de Aprendizagem permitiu estruturar o processo educativo em uma sequência lógica, diagnosticar, compreender, aplicar e decidir, favorecendo aprendizagem reflexiva, contextualizada e alinhada às exigências formativas do enfermeiro.



2.2 ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS E CENÁRIOS SETORIAIS

Após a sistematização dos conteúdos centrais, os estudantes foram distribuídos em grupos e alocados em diferentes setores hospitalares previamente definidos: pronto-socorro, centro cirúrgico, centro obstétrico, unidade de terapia intensiva, internação cirúrgica e internação pediátrica. Cada grupo recebeu um documento descritivo do setor correspondente, contendo informações relativas à estrutura física, fluxos assistenciais, perfil dos pacientes, riscos assistenciais, indicadores e desafios de gestão.

A definição dos grupos ocorreu de maneira **estratégica e intencional**. Inicialmente, foi proposto aos estudantes o seguinte questionamento: *“Se vocês fossem contratados para atuar em um setor assistencial do hospital, qual setor escolheriam?”* A partir das respostas, os estudantes foram distribuídos nos grupos setoriais correspondentes. Para garantir **equilíbrio numérico entre os grupos**, foi necessária a realocação de uma minoria dos estudantes, ação justificada a partir da realidade profissional, na qual o enfermeiro frequentemente é designado para atuar em setores distintos de sua preferência inicial, em função das demandas e necessidades institucionais.

Entre os materiais disponibilizados, apresenta-se como exemplo o descritivo do setor de pronto-socorro (Tabela 1), bem como a caracterização comparativa de profissionais técnicos de enfermagem (Quadro 1). Esses documentos serviram como base para o desenvolvimento das análises, discussões e práticas realizadas ao longo das unidades temáticas, permitindo que os estudantes simulassem situações reais de gestão, organização do trabalho e tomada de decisão em enfermagem.

Tabela 1 - Descrição do setor de Pronto Socorro

Dimensão	Descrição
Tipo de serviço	Pronto-Socorro hospitalar de porta aberta, com média de 100 atendimentos diários.
Fluxo de entrada	Pacientes provenientes de ambulância são encaminhados diretamente à sala de emergência, com atendimento imediato pela equipe de enfermagem. Demais pacientes são submetidos à triagem estruturada.
Triagem e classificação de risco	Aferição de sinais vitais por técnico de enfermagem, registro em sistema, avaliação clínica pelo enfermeiro e classificação de risco segundo o Protocolo de Manchester, com identificação por pulseira conforme prioridade.
Distribuição da classificação de risco (últimos 6 meses)	Vermelho: 10%; Laranja: 30%; Amarelo: 28%; Verde: 15%; Azul: 17%.
Conduta médica	Atendimento médico realizado sem protocolos clínicos padronizados, com definição de conduta individual após avaliação clínica.
Destino do paciente	Sala de observação, alta médica ou internação hospitalar. Aproximadamente 50% dos pacientes evoluem para internação após o período de observação.
Sala de observação	Administração predominante de medicações endovenosas e fluidoterapia, com uso de cateter venoso periférico. Procedimentos realizados à beira-leito.
Indicadores assistenciais	Tempo médio de permanência: 4 horas; Hemograma: 95%; Medicação EV e fluidoterapia: 93%; Internação após observação: 50%; Alta médica: 50%.
Infraestrutura	Leitos separados por gênero, com identificação por pulseira e sinalização à cabeceira.



Dimensão	Descrição
Equipe de enfermagem por plantão	1 enfermeiro exclusivo para classificação de risco; 1 técnico de enfermagem exclusivo para sinais vitais na triagem; 1 enfermeiro responsável pela emergência e observação; 4 técnicos de enfermagem distribuídos entre emergência e observação.

Fonte: a autora.

Quadro 1 - Caracterização comparativa de técnicos de enfermagem

Dimensão avaliada	Técnico de Enfermagem 1	Técnico de Enfermagem 2
Pontualidade e assiduidade	Sempre chega no horário.	Atrasos frequentes e uso recorrente de atestados, principalmente aos finais de semana.
Postura profissional	Demonstra vontade de trabalhar e proatividade.	Demonstra postura autoritária e tentativa de dominar o ambiente de trabalho.
Organização do trabalho	Desorganizada, inicia atividades e não finaliza; apresenta dificuldade em acompanhar processos assistenciais.	Executa atividades com autonomia excessiva, sem respeitar fluxos e normas institucionais.
Conhecimento técnico-científico	Apresenta lacunas de conhecimento, especialmente no preparo, administração e monitoramento de medicamentos.	Possui boa habilidade técnica, porém extrapola atribuições legais ao tentar realizar procedimentos privativos do enfermeiro.
Administração de medicamentos	Dificuldade em recordar diluições, não consegue monitorar paciente de forma adequada após administração.	Realiza administração de medicamentos sem cumprir etapas de segurança, como assepsia adequada e identificação correta.
Adesão às normas institucionais	Não evidenciado descumprimento intencional, porém apresenta falhas por desconhecimento técnico.	Descumpre normas básicas: não utiliza EPIs, falha na identificação de acesso e curativos e não realiza assepsia das conexões.
Eventos adversos	Erro de medicação no mês avaliado: administração de dose incorreta de morfina (10 mg), resultando em depressão respiratória e necessidade de ventilação com pressão positiva (VPP).	Não há evento adverso descrito no período, porém há risco potencial elevado à segurança do paciente.
Trabalho em equipe	Dificuldade em atuar de forma autônoma e segura, demandando supervisão constante.	Dificuldade de relacionamento interpessoal; equipe demonstra resistência em trabalhar conjuntamente.
Impacto na segurança do paciente	Risco relacionado à falta de conhecimento técnico e falhas no monitoramento clínico.	Risco relacionado ao descumprimento de normas, extrapolação de funções e conflitos na equipe.

Fonte: a autora.

2.3 PAPEL DO DOCENTE E DOS ESTUDANTES

O docente atuou como mediador do processo de aprendizagem, articulando os conteúdos teóricos às situações práticas apresentadas nos descritivos setoriais. Coube ao professor organizar as atividades, orientar os grupos, propor questões norteadoras, esclarecer dúvidas e conduzir discussões, assegurando rigor técnico e coerência conceitual nas análises desenvolvidas. O acompanhamento das atividades



práticas no laboratório de simulação realística e a oferta de devolutivas formativas constituíram estratégias centrais para o fortalecimento da aprendizagem.

Os estudantes assumiram papel ativo e colaborativo, sendo responsáveis pela análise crítica do setor designado, pela construção de produtos técnicos como protocolos, fluxogramas, indicadores, documentos de padronização e pela participação nas atividades simuladas. Ao longo do componente, observaram-se níveis crescentes de autonomia, responsabilidade e integração entre teoria e prática.

2.4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem ocorreu de forma processual e formativa, acompanhando o desenvolvimento dos estudantes ao longo das unidades temáticas. Foram considerados critérios como participação nas discussões, qualidade das análises setoriais, coerência na aplicação das ferramentas de gestão, organização e clareza dos materiais produzidos e capacidade de justificar tecnicamente as decisões propostas.

Os instrumentos de avaliação incluíram exercícios aplicados, produtos escritos elaborados pelos grupos (protocolos, fluxogramas, quadros de indicadores e documentos de padronização), atividades práticas no laboratório de simulação realística e apresentações finais, nas quais cada grupo sintetizou a análise do setor atribuído, articulando os conteúdos das quatro unidades.

A avaliação priorizou a capacidade de integrar teoria e prática, a consistência técnica das soluções apresentadas e o engajamento dos estudantes em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem.

A adoção dos Movimentos de Aprendizagem permitiu estruturar o processo educativo em uma sequência lógica em diagnosticar, compreender, aplicar e decidir, favorecendo uma aprendizagem reflexiva, contextualizada e alinhada às exigências formativas do enfermeiro para atuação em serviços de média e alta complexidade. Essa organização metodológica orientou todas as atividades desenvolvidas ao longo do componente e fundamenta a análise dos resultados apresentados a seguir.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O desenvolvimento do componente curricular evidenciou avanços consistentes nas competências de análise crítica, gestão, liderança e tomada de decisão dos estudantes ao longo do semestre. Observou-se elevado engajamento discente e progressiva capacidade de articular os conteúdos teóricos com a realidade dos setores hospitalares analisados, indicando fortalecimento da compreensão sistêmica dos serviços de saúde e dos processos assistenciais.

A análise dos descritivos setoriais constituiu elemento central do processo formativo. A partir desses documentos, os grupos demonstraram capacidade de mapear estruturas físicas e organizacionais,



identificar gargalos assistenciais, analisar desperdícios e propor intervenções fundamentadas em ferramentas de gestão. Esse movimento dialoga com a literatura que destaca a importância da aproximação entre ensino e realidade dos serviços para o desenvolvimento de competências gerenciais e de liderança clínica em Enfermagem (Blanck-Köster *et al.*, 2020; Guibert-Lacasa; Vázquez-Calatayud, 2022).

A produção de materiais técnicos, como manuais, protocolos assistenciais, fluxogramas, quadros de indicadores e documentos de padronização configurou um dos resultados mais relevantes da experiência pedagógica. Esses produtos apresentaram organização, coerência interna e fundamentação técnico-científica, evidenciando a capacidade dos estudantes de transpor o conhecimento teórico para instrumentos aplicáveis à prática profissional, aspecto amplamente associado à aprendizagem experiencial em Enfermagem (Kuraoka, 2019).

As atividades desenvolvidas no laboratório de simulação realística potencializaram significativamente a aprendizagem. Durante a padronização do carro de emergência, os estudantes identificaram inconsistências, reorganizaram materiais, elaboraram manuais de uso e justificaram tecnicamente a disposição dos itens, demonstrando compreensão dos princípios de segurança do paciente, prontidão assistencial e organização do trabalho. A (**Figura 1**) evidencia o resultado desse processo, apresentando o carro de emergência organizado e padronizado conforme critérios técnicos definidos pelos grupos.

Resultados semelhantes foram observados na montagem e padronização das caixas cirúrgicas. A (**Figura 2**) ilustra tanto o processo de organização coletiva dos instrumentais quanto o resultado final de uma das caixas cirúrgicas padronizadas, nas quais os estudantes selecionaram materiais, definiram critérios de uso por especialidade e elaboraram documentos normativos. Essas atividades favoreceram a compreensão sobre rastreabilidade, controle de materiais e fluxo seguro, elementos essenciais à segurança cirúrgica.

As atividades práticas evidenciaram elevado envolvimento discente e aplicação concreta dos conteúdos abordados. Esses achados corroboram estudos recentes que apontam a **simulação em saúde**, especialmente quando integrada a metodologias ativas, como estratégia eficaz para o desenvolvimento de competências técnicas, cognitivas e comportamentais, bem como para o aumento da autoconfiança e da satisfação dos estudantes (Tong *et al.*, 2024; Jallad, 2025).

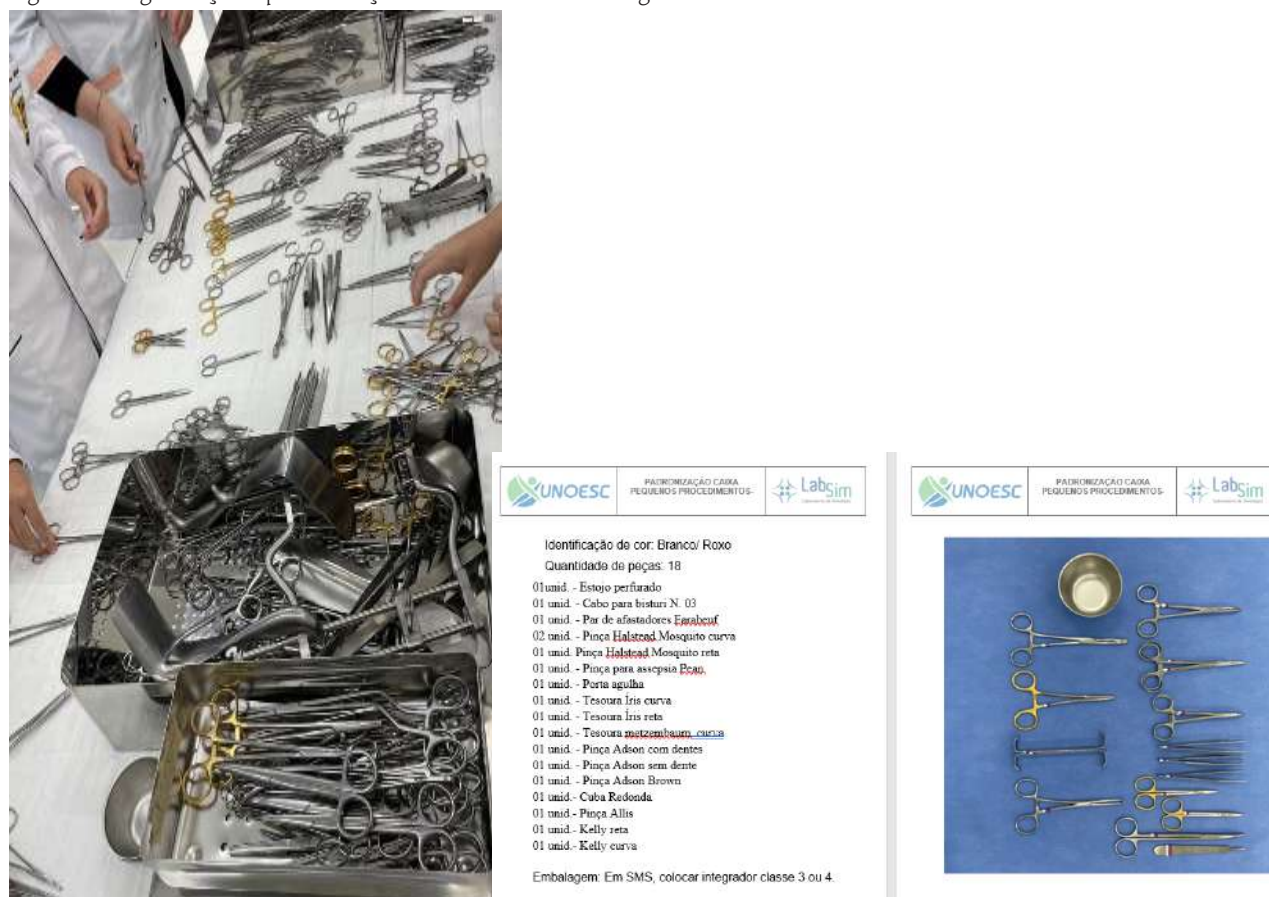


Figura 1 - Organização e Padronização do Carro de Emergência



Fonte: a autora.

Figura 2 - Organização e padronização de instrumentais cirúrgicos



Fonte: a autora.

No âmbito da gestão de processos assistenciais, os estudantes demonstraram habilidade crescente na utilização de ferramentas como fluxogramas, mapeamento de processos, identificação de gargalos, PDCA, diagrama de Ishikawa, 5W2H e brainstorming. A aplicação dessas ferramentas contribuiu para a análise crítica dos processos e para a proposição de melhorias estruturadas, alinhando-se às evidências



que destacam o papel da aprendizagem colaborativa no desenvolvimento do pensamento analítico e da flexibilidade cognitiva em contextos de gestão em saúde (Naamati-Schneider; Alt, 2023). A incorporação dos princípios do Programa Nacional de Segurança do Paciente reforçou a compreensão sobre a importância da gestão de riscos e da construção de barreiras de segurança nos serviços hospitalares.

A Unidade dedicada à gestão da qualidade permitiu aprofundar a análise de indicadores de estrutura, processo e resultado, fortalecendo a compreensão do papel do enfermeiro na governança clínica e na avaliação dos serviços de saúde. Os estudantes demonstraram capacidade de interpretar indicadores, identificar não conformidades e propor ações de melhoria contínua, habilidades consideradas essenciais para a prática profissional em contextos de média e alta complexidade (Guibert-Lacasa; Vázquez-Calatayud, 2022). Esses resultados reforçam achados de Blanck-Köster *et al.* (2020), que destacam a relevância do enfermeiro como agente estratégico na condução de processos de qualidade.

Na Unidade de gestão de pessoas, observaram-se ganhos no desenvolvimento de competências de liderança. As simulações de situações envolvendo dimensionamento de equipes, comunicação assertiva, feedback, orientação e condução de conflitos permitiram que os estudantes exercitassem habilidades socioemocionais e refletissem sobre o impacto do comportamento profissional na segurança do paciente e na dinâmica das equipes. A análise de perfis profissionais, como exemplificado na Tabela 2, favoreceu a problematização de situações reais de liderança e tomada de decisão, aproximando o estudante das responsabilidades inerentes à atuação do enfermeiro. Esses achados convergem com estudos que ressaltam a influência da comunicação e do comportamento do líder no desempenho das equipes e na segurança do cuidado (Mohebbi; Eslami, 2020; O'Donovan *et al.*, 2021).

De modo geral, os resultados reforçam que a integração entre metodologias ativas, aprendizagem experiencial e simulação realística favorece o desenvolvimento de competências essenciais à formação do enfermeiro, conforme evidenciado na literatura contemporânea (Ghezzi *et al.*, 2021; Kuraoka, 2019).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada demonstrou que a organização da prática docente a partir da teoria das competências e do uso de metodologias ativas favorece a aprendizagem significativa no ensino da gestão em Enfermagem. A utilização da aprendizagem experiencial e da simulação realística possibilitou a integração entre teoria e prática, ampliando o engajamento dos estudantes e o desenvolvimento de competências gerenciais, de comunicação e tomadas de decisão. Entre os aspectos positivos, destacam-se a participação ativa dos estudantes, a produção de materiais técnicos e a capacidade de análise crítica dos cenários propostos. Como desafios, identificou-se a necessidade de maior tempo para aprofundamento das atividades simuladas e de alinhamento prévio das expectativas dos estudantes quanto ao papel ativo no processo de aprendizagem. Conclui-se que práticas pedagógicas inovadoras, quando planejadas



de forma intencional e fundamentadas teoricamente, contribuem de maneira significativa para a qualificação da docência universitária e para a formação de profissionais mais críticos e autônomos.

REFERÊNCIAS

GHEZZI, J. F. S. A.; HIGA, E. F. R.; LEMES, M. A.; MARIN, M. J. S. Strategies of active learning methodologies in nursing education: an integrative literature review. **Rev Bras Enferm.** 2021;74(1):e20200130. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0130>

BLANCK-KÖSTER, Katrin; ROES, Martina; GAIDYS, Uta. [Clinical leadership competencies in advanced nursing practice : Scoping review]. **Medizinische Klinik, Intensivmedizin Und Notfallmedizin**, v. 115, n. 6, p. 466–476, set. 2020.

GUIBERT-LACASA, Carlota; VÁZQUEZ-CALATAYUD, Mónica. Nurses' clinical leadership in the hospital setting: A systematic review. **Journal of Nursing Management**, v. 30, n. 4, p. 913–925, maio 2022.

JALLAD, Samar Thabet. Effectiveness of Simulation-Based Education on Educational Practices of Communication Skills, Satisfaction, and Self-Confidence Among Undergraduate Nursing Students. **Creative Nursing**, v. 31, n. 2, p. 135–143, 1 maio 2025.

KURAOKA, Yumiko. The Relationship Between Experiential Learning and Nursing Management Competency. **The Journal of Nursing Administration**, v. 49, n. 2, p. 99–104, fev. 2019.

MOHEBBI, Hossein; ESLAMI, Saadat. Investigating the moderator role of managers' communication behaviors on the relationship between psychological empowerment and job performance of nurses. **Faslname-i mudiriyyat-e parastari**, v. 9, n. 4, p. 84–95, 10 dez. 2020.

NAAMATI-SCHNEIDER, Lior; ALT, Dorit. Enhancing collaborative learning in health management education: an investigation of Padlet-mediated interventions and the influence of flexible thinking. **BMC medical education**, v. 23, n. 1, p. 846, 8 nov. 2023.

O'DONOVAN, Róisín *et al.* A systematic review exploring the impact of focal leader behaviours on health care team performance. **Journal of Nursing Management**, v. 29, n. 6, p. 1420–1443, set. 2021.

TONG, Lai Kun *et al.* The effects of simulation-based education on undergraduate nursing students' competences: a multicenter randomized controlled trial. **BMC Nursing**, v. 23, n. 1, p. 400, 17 jun. 2024.



MICRO EM AÇÃO: MICROBIOLOGIA APLICADA ÀS FAZENDAS

Daniele Cristine Beuron¹

Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) tem se destacado como metodologia ativa capaz de promover a integração entre teoria e prática no ensino superior. Este estudo tem como objetivo relatar a experiência pedagógica do projeto de extensão *Micro em Ação: Microbiologia Aplicada às Fazendas*, desenvolvido com estudantes do curso de Medicina Veterinária da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). O projeto caracterizou-se como uma atividade de pesquisa e extensão universitária integrada à disciplina de Agentes Agressores e de Defesa em Medicina Veterinária por meio da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), a fim de aproximar teoria e prática, incentivando os estudantes a aplicarem conceitos teóricos no ensino de microbiologia aplicada à produção animal. A metodologia envolveu atividades de campo e laboratório, incluindo coleta e análise microbiológica de amostras de leite, água e silagem provenientes de propriedades rurais, culminando na produção de artigos científicos e apresentação em mostra acadêmica. Para avaliação do processo de ensino e aprendizagem, foram considerados os resultados técnicos obtidos e os depoimentos dos estudantes participantes. Os achados evidenciam que a utilização da PBL favoreceu o protagonismo discente, o desenvolvimento do pensamento crítico, a autonomia e a articulação entre conhecimentos teóricos e a realidade profissional. Conclui-se que a aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos contribuiu de forma significativa para a qualificação do ensino de microbiologia aplicada e para a formação integral do futuro médico veterinário.

Palavras-chave: metodologias ativas; aprendizagem baseada em projetos (ABP); microbiologia aplicada; produção animal.

1 INTRODUÇÃO

A Microbiologia é a ciência que estuda os seres microscópicos. É por meio deste estudo que as patologias causadas por estes seres são identificadas (Tortora; Funke; Case, 2016). Um dos objetivos do estudo desta ciência na formação Médica Veterinária é a de permitir o entendimento dos microrganismos e a forma como eles interferem sobre a saúde animal, humana e ambiental (Forsythe, 2013). Isto implica na resolução de melhores métodos diagnósticos, profiláticos e de tratamento frente a essas três áreas, cujo domínio é de fundamental importância para o profissional médico-veterinário. Insumos como leite, água e silagem estão diretamente relacionados ao desempenho produtivo e sanitário dos rebanhos, sendo potenciais veículos de microrganismos patogênicos e indicadores de falhas no manejo e na biossegurança (Brito et al., 2017; Jobim, Gonçalves, 2003; Freitas et al; 2001).

¹ daniele.beuron@unoesc.edu.br.



Na prática cotidiana da clínica médica veterinária, é fundamental identificar as espécies e os agentes etiológicos responsáveis pelas diversas enfermidades que afetam os animais. Nesse contexto, a realização de exames laboratoriais, como a cultura bacteriana e o antibiograma, tornou-se uma ferramenta indispensável para um diagnóstico preciso e eficaz (Koneman et al., 2008). Nesse contexto, a formação do médico veterinário exige não apenas o domínio teórico, mas também a vivência prática de situações reais, que permitam ao estudante compreender a dinâmica microbiológica presente nas fazendas.

A vivência de extensão universitária configura-se como importantes estratégias pedagógicas. Oportuniza experiências aos discentes, direcionando-os para atitudes responsáveis e seguras, o que contribui para a promoção da comunicação entre a universidade e o ambiente externo e interliga desta forma o ensino, a pesquisa e a extensão (Sampaio et al., 2018). O projeto **Micro em Ação: Microbiologia Aplicada às Fazendas** surgiu com o propósito de aproximar os estudantes da realidade profissional, incentivando a aplicação prática dos conteúdos de microbiologia e o desenvolvimento de competências científicas, técnicas e éticas, culminando na realização de uma mostra científica como espaço de socialização do conhecimento produzido. É nesta perspectiva que as metodologias ativas têm um papel importante, pois propõem práticas pedagógicas que estimulam os alunos aprenderem de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais (Arthur et al, 2019). Torna-se necessária, conforme Mitre et al. (2008), uma metodologia para a prática educacional libertadora na formação do profissional ativo e apto a aprender a aprender. As metodologias ativas estão apoiadas num princípio teórico significativo: a autonomia.

A aprendizagem envolvendo a autoiniciativa privilegia as dimensões afetivas e intelectuais, tornando-se mais duradoura e sólida (Illeris, 2013). Nesse contexto é que se insere a aprendizagem baseada em projeto (ABP). Conforme aponta Bender (2014), a ABP permanece como uma metodologia pedagógica contemporânea e relevante, ao possibilitar ao docente a construção de práticas educativas fundamentadas na compreensão da complexidade dos fenômenos, na articulação entre saberes e na promoção de aprendizagens integradas. Essa abordagem favorece ainda o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, bem como o estímulo ao trabalho colaborativo, aspectos considerados essenciais no processo formativo, conforme destacado por Behrens (2008).

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

2.1 ETAPA 1: METODOLOGIA

A experiência relatada refere-se ao desenvolvimento do projeto de extensão *Micro em Ação: Microbiologia Aplicada às Fazendas*, realizado no âmbito do componente curricular Agentes Agressores e de Defesa em Medicina Veterinária do curso de Medicina Veterinária da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), campus São Miguel do Oeste. O projeto envolveu aproximadamente 70 estudantes regularmente matriculados e foi concebido como uma estratégia pedagógica para integrar os



conteúdos teóricos da disciplina às atividades práticas em contexto real, promovendo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão universitária. A atividade integrou um projeto de extensão universitária, permitindo que os estudantes vivenciassem situações reais relacionadas à microbiologia aplicada às fazendas, articulando o conteúdo curricular às demandas do meio rural. A prática pedagógica foi fundamentada na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), configurando-se como uma metodologia ativa que coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem.

A proposta envolveu o desenvolvimento de um projeto estruturado, com etapas sequenciais e produto final definido, no qual os acadêmicos aplicaram conhecimentos teóricos em contextos reais, mobilizando investigação, análise crítica e produção científica. Essa abordagem está alinhada à concepção de aprendizagem significativa e inovadora preconizada pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNOESC, ao articular o saber, o saber-fazer e o saber-ser por meio de métodos participativos e problematizadores.

2.2 ETAPA 2: COMPETÊNCIAS DO COMPONENTE CURRICULAR ENVOLVIDAS

A experiência mobilizou diversas competências previstas no componente curricular de Microbiologia, entre as quais destacam-se: a compreensão dos princípios microbiológicos aplicados à produção animal; a capacidade de realizar coleta adequada de amostras de leite, água e silagem; a execução de análises microbiológicas laboratoriais utilizando métodos clássicos de cultivo, contagem, isolamento e identificação de microrganismos; a interpretação crítica de resultados microbiológicos; a aplicação de conceitos de biossegurança e ética profissional; e a comunicação científica por meio da elaboração de artigos e banners.

2.3 ETAPA 3: RELAÇÃO COM OS MOVIMENTOS MOBILIZADORES DE COMPETÊNCIA DA UNOESC

A atividade dialogou diretamente com os Movimentos Mobilizadores de Competência da UNOESC. O Movimento 0 (saber) foi contemplado por meio da construção e aprofundamento dos conhecimentos teóricos em microbiologia, discutidos em sala de aula e retomados durante as atividades práticas. O Movimento 1 (saber-fazer) manifestou-se na aplicação desses conhecimentos em situações reais, envolvendo coleta de amostras, análises laboratoriais e interpretação de dados microbiológicos. O Movimento 2 (saber-ser) foi mobilizado ao estimular a problematização dos resultados, a tomada de decisão baseada em evidências científicas, o trabalho colaborativo e a responsabilidade ética frente às implicações dos achados para a saúde animal, humana e ambiental. Por fim, o Movimento 3 esteve presente na socialização do conhecimento produzido, por meio da apresentação dos resultados em mostra científica, fortalecendo a autonomia, a comunicação científica e o protagonismo discente.



2.4 ETAPA 4: PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DA ATIVIDADE

O planejamento da prática ocorreu de forma integrada à disciplina, sendo estruturado em etapas progressivas. Inicialmente, os estudantes receberam orientações teóricas sobre microbiologia aplicada, biossegurança e boas práticas de coleta. Em seguida, organizaram-se para a seleção das propriedades rurais e a realização das coletas de amostras de leite, água e silagem. As análises laboratoriais foram conduzidas no Laboratório de Microbiologia da instituição, utilizando recursos como meios de cultura, equipamentos laboratoriais e materiais de biossegurança. Após a obtenção dos resultados, os dados foram tabulados, analisados e discutidos à luz da literatura científica. A etapa final consistiu na elaboração de artigos científicos e banners, apresentados durante a **I Mostra Científica do Projeto Micro em Ação**, consolidando o processo de aprendizagem.

2.5 ETAPA5: PAPEL DO PROFESSOR E DOS ALUNOS

O professor atuou predominantemente como mediador, orientador e facilitador do processo de aprendizagem, conduzindo as discussões, esclarecendo dúvidas, orientando as práticas laboratoriais e estimulando a reflexão crítica dos estudantes. Os alunos participaram de forma ativa e colaborativa, organizados em grupos, assumindo responsabilidades em todas as etapas do projeto, desde o planejamento até a apresentação dos resultados. O engajamento discente foi evidenciado pela autonomia na execução das atividades, pela participação nas discussões e pela produção científica desenvolvida ao longo do projeto.

2.6 ETAPA 6: AVALIAÇÃO, ASPECTOS INOVADORES E RESULTADOS DA PRÁTICA

A avaliação ocorreu de forma processual e formativa, considerando o envolvimento dos estudantes, a execução e participação das atividades práticas, a qualidade das análises microbiológicas, a interpretação dos resultados, o trabalho em equipe e a produção científica apresentada. Como aspectos inovadores, destaca-se a integração efetiva entre disciplina curricular e projeto de extensão, promovendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a utilização da Aprendizagem Baseada em Projetos como estratégia central de ensino. A prática mostrou-se exitosa ao favorecer uma aprendizagem significativa e inovadora, conforme definido pelo PDI da UNOESC, ao mobilizar o conhecimento, a aplicação prática e a problematização, contribuindo para a formação de estudantes mais críticos, autônomos e preparados para os desafios da atuação profissional. A socialização dos resultados constituiu um espaço de troca de conhecimentos, avaliação e reflexão coletiva, fortalecendo a comunicação científica e a valorização da iniciação científica no processo formativo. Dessa forma, a experiência do projeto *Micro em Ação* evidenciou o potencial da extensão universitária desenvolvida



no contexto disciplinar como ferramenta pedagógica, capaz de promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além de contribuir para a formação de profissionais críticos, autônomos e comprometidos com a qualidade técnica, ética e científica da produção animal.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados coletados no projeto *Micro em Ação* evidenciaram que a aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) como metodologia integrada à disciplina de Microbiologia favoreceu o desenvolvimento de competências técnico-científicas, investigativas e reflexivas nos estudantes, em consonância com achados na literatura (Marin et al., 2010).

Em termos de aquisição de saberes técnicos, as análises microbiológicas de amostras de leite, água e silagem permitiram identificar microrganismos indicadores de contaminação e qualidade, contribuindo para a compreensão prática da microbiologia aplicada à produção animal — um tema amplamente discutido como central na formação de profissionais da área de zootecnia e medicina veterinária, dada a importância da sanidade e biossegurança no processo produtivo (Franco; Langraf, 2008). A vivência experimental favoreceu a aproximação entre teoria e realidade prática, aspecto considerado essencial para a aprendizagem significativa em cursos das ciências agrárias e da saúde.

Fotografia 1 - Atividade prática realizada pelos estudantes durante a execução do projeto



Fonte: a autora (2025).

Nota: **(A)** Coleta de água em açude (fonte de água dos animais); **(B)** Amostra de silagem sendo preparada e analisada **(C)** Materiais utilizados para as análises microbiológicas.

Do ponto de vista pedagógico, a literatura sobre ABP descreve que essa abordagem promove a construção do conhecimento por meio de projetos contextualizados, incentivando competências como o pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação e trabalho colaborativo, quando comparada a métodos tradicionais de ensino centrados meramente em exposição teórica (Andrade et al.

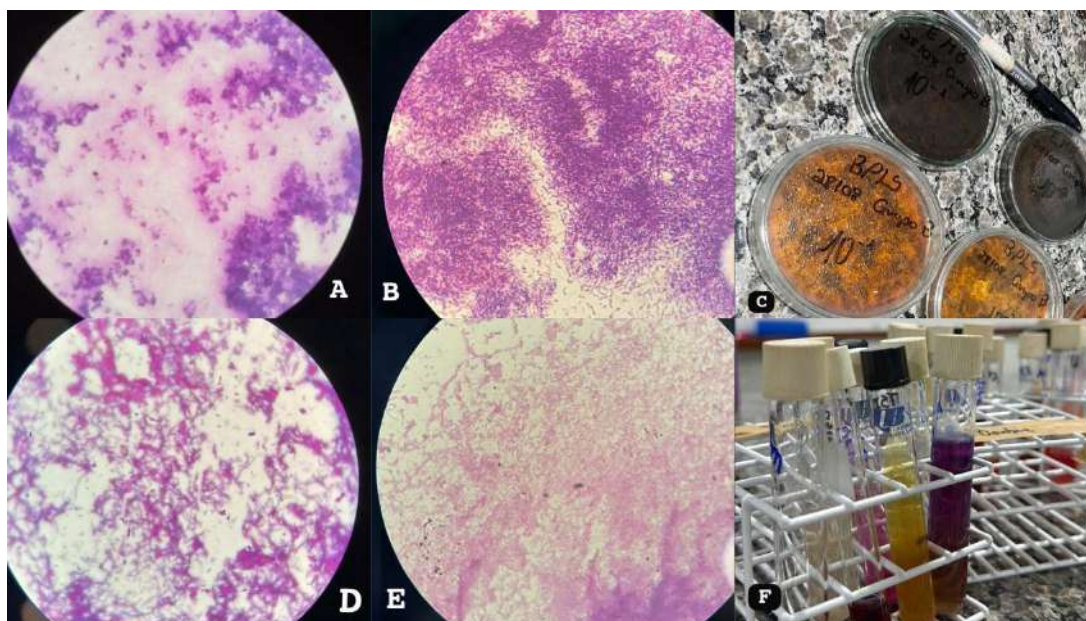


2023). Estudos sistemáticos sobre a aplicação de ABP em disciplinas ligadas à saúde ressaltam que esse modelo melhora a compreensão de conceitos científicos e as habilidades práticas dos estudantes, além de aumentar a motivação e o engajamento nas atividades de aprendizagem.

Os resultados observados ao longo do desenvolvimento do projeto *Micro em Ação: Microbiologia Aplicada às Fazendas* evidenciam que o foco da atividade esteve centrado na integração entre os conteúdos teóricos da disciplina de Agentes Agressores e de Defesa em Medicina Veterinária e sua aplicação prática em contextos reais da produção animal. A realização das coletas e análises microbiológicas de amostras de leite, água e silagem possibilitou aos estudantes compreender, de forma concreta, a importância dos microrganismos na qualidade dos insumos utilizados nas propriedades rurais, bem como suas implicações para a saúde animal, humana e ambiental.

Essa percepção foi recorrente nos relatos discentes, como expresso por um estudante ao afirmar que *"a prática permitiu visualizar, na realidade da fazenda, o impacto da microbiologia na produção animal"* (Estudante 1). A análise dos dados laboratoriais, associada às observações realizadas durante as visitas às propriedades, favoreceu a problematização do conhecimento microbiológico, permitindo que os estudantes relacionassem os resultados obtidos às condições de manejo, higiene e biossegurança. Nesse sentido, um dos depoimentos destacou que *"os resultados do laboratório fizeram mais sentido quando comparados com a forma como o manejo era realizado na propriedade"* (Estudante 2), evidenciando o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de interpretação fundamentada em evidências científicas.

Fotografia 2 - Técnicas de identificação de bactérias e fungos realizadas no laboratório para as análises microbiológicas das amostras de água, leite e silagem



Fonte: a autora (2025).

Nota: **(A, B, D e E)** Lâminas preparadas com a técnica de coloração GRAM para identificação de microrganismos presentes no leite; **(C)** Placas de Petri com meios de cultura seletivos para *Salmonella* sp. e *Escherichia coli* para Contagem Padrão em Placas da amostra de silagem **(F)** Testes Bioquímicos para identificação de espécies de enterobactérias.



Do ponto de vista formativo, os comentários e discussões gerados a partir dos resultados indicaram que a vivência prática promoveu uma aprendizagem mais significativa, ao possibilitar que os conteúdos microbiológicos fossem compreendidos como ferramentas para interpretar situações reais da prática profissional. A necessidade de organizar, discutir e apresentar os resultados estimulou habilidades investigativas e de comunicação científica, conforme relatado por um estudante: *“ter que explicar os resultados no banner e na apresentação ajudou a entender melhor o conteúdo e a importância da microbiologia”* (Estudante 3). A relação com o projeto *Micro em Ação* também se evidenciou na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que os estudantes produziram conhecimento a partir de dados reais e o socializaram em mostra científica. Esse aspecto foi reconhecido pelos participantes como um diferencial da atividade, sendo mencionado que *“o projeto mostrou que é possível aprender, pesquisar e ao mesmo tempo contribuir com a comunidade”* (Estudante 4). Tal percepção reforça o papel da extensão universitária como espaço formativo e de aproximação com a realidade profissional.

Fotografia 3 - Apresentação dos Banners pelos estudantes na Mostra Científica confeccionados a partir da elaboração dos artigos no Componente Curricular Agentes Agressores e de Defesa



Fonte: a autora, 2025.



Dessa forma, os depoimentos integrados aos resultados corroboram que o foco da atividade não se restringiu à obtenção de dados microbiológicos, mas esteve voltado à construção de um percurso formativo integrado, no qual o conhecimento científico foi mobilizado de maneira crítica, reflexiva e contextualizada. Esse conjunto de evidências confirma a relevância do projeto *Micro em Ação* como prática pedagógica e extensionista inovadora no ensino de Microbiologia aplicada à Medicina Veterinária.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida no projeto *Micro em Ação: Microbiologia Aplicada às Fazendas* evidenciou que a integração de um projeto de extensão ao componente curricular de Agentes Agressores e de Defesa em Medicina Veterinária, fundamentado na Aprendizagem Baseada em Projetos, constitui uma estratégia pedagógica eficaz para promover uma aprendizagem significativa e contextualizada. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão possibilitou aos estudantes a aplicação prática dos conhecimentos teóricos, o desenvolvimento de competências técnicas e científicas, bem como o fortalecimento do pensamento crítico e da autonomia. A metodologia adotada favoreceu o protagonismo discente e a aproximação com a realidade profissional da Medicina Veterinária, contribuindo para a compreensão da importância da microbiologia na produção animal e na saúde única. Além disso, a socialização dos resultados em mostra científica consolidou a comunicação científica e valorizou a iniciação científica no processo formativo. Dessa forma, conclui-se que práticas pedagógicas inovadoras, alinhadas às diretrizes institucionais e aos movimentos mobilizadores de competência da UNOESC, potencializam o processo de ensino e aprendizagem, qualificando a formação acadêmica e preparando os estudantes para uma atuação profissional crítica, ética e fundamentada em evidências científicas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, J. C. dos S. de; OLIVEIRA, C. H. R. de; OLIVEIRA, F. B. de; ANGELOS, J. S.; SCHIMIDT, M. Q. Aprendizagem baseada em projetos aplicada ao ensino de Programação: revisão sistemática de literatura. **Terrae Didactica**, v. 19, n. 00, p. e023041, 2023.
- ARTHUR, T; *et al.* Metodologias Ativas: um mapeamento sistemático presente na formação de professores de ciências. **Latin American Journal of Science Education**, v. 2, n. 6, p. 1-9, jun. 2020.
- TORTORA, G. J.; FUNKE, B. R.; CASE, C. L. **Microbiologia**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. 964 p.
- BRITO, J. R. F.; SOUZA, G. N.; FARIA, C. G.; MORAES, L. D.; RODRIGUES, M. C. **Procedimentos para coleta e envio de amostras de leite para determinação da composição e das contagens de células somáticas e de bactérias totais**. Juiz de Fora, MG: Embrapa Gado de Leite, 2017. 6p. (Circular Técnica, 109).



JOBIM, C.C.; GONÇALVES, G.D. Microbiologia de forragens conservadas. **In:** Volumosos na Produção de Ruminantes. 1., Jaboticabal, 2003. Anais. Jaboticabal, SP: Funep, 2003. p.1-26.

FREITAS, M. B.; BRILHANTE, O. M.; ALMEIDA, L. M. Importância da análise de água para a saúde pública em duas regiões do Estado do Rio de Janeiro: enfoque para coliformes fecais, nitrato e alumínio. **Caderno Saúde Pública**, vol.17, n. 3, p. 651-660, 2001.

KONEMAN, E. W. *et al.* **Diagnóstico microbiológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Koogan, 2008.

ILLERIS, K. **Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana**. Teorias contemporâneas da aprendizagem. Porto Alegre:Penso, 2013.

MARIN, M. J. S. *et al.* Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Rev Bras Educ Med.**, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010.

MITRE, S. M. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciênc Saúde Coletiva**, v. 13, n. 2, p. 2133-44, 2008.

BENDER, W. **Aprendizagem baseada em projetos**: a educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

FRANCO, B. D. G. M.; LANDGRAF, M. **Microbiologia dos Alimentos**. São Paulo: Atheneu, 2008.



PRODUÇÃO DE VÍDEOS CURTOS COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM ATIVA NO ENSINO DE FARMACOLOGIA VETERINÁRIA: UM ESTUDO EDUCACIONAL TRANSVERSAL

Elidiane Rusch¹

Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: O presente estudo avaliou o impacto de uma metodologia ativa baseada na elaboração de bulário técnico associada à produção de vídeos curtos no formato reels no ensino de Farmacologia e Terapêutica Veterinária. Trata-se de um estudo educacional transversal realizado com 45 estudantes do quinto período do curso de Medicina Veterinária da Unoesc, sendo que 29 alunos participaram do questionário pós-intervenção (64,4%). A atividade foi estruturada segundo a Aprendizagem Baseada em Projetos, envolvendo pesquisa científica, produção escrita e comunicação audiovisual sobre classes de antimicrobianos. A percepção discente foi avaliada por meio de questionário estruturado em escala Likert, com análise descritiva e correlação de Spearman com correção de Holm (significância de 5%). Observou-se predominância de respostas positivas quanto ao engajamento, motivação e desenvolvimento de habilidades de pesquisa, síntese e comunicação científica. Correlações fortes foram identificadas entre aprimoramento das habilidades de pesquisa e desenvolvimento comunicacional ($p = 0,86$), bem como entre pesquisa e capacidade de síntese ($p = 0,75$). As limitações relatadas concentraram-se em aspectos de organização do grupo e no uso de tecnologias para a produção audiovisual. Conclui-se que a estratégia favoreceu a articulação entre conhecimento teórico e aplicação prática, e abrangeu as competências da disciplina e às demandas contemporâneas da educação em saúde.

Palavras-chave: ensino da farmacologia veterinária; antimicrobianos; aprendizagem baseada em problemas; mídias sociais.

1 INTRODUÇÃO

A sala de aula contemporânea é composta por alunos que cresceram com o acesso instantâneo à informação e são dessa forma denominados como nativos digitais (De La Peña-Fernández; Zapata-Martínez, 2025). Segundo estimativas globais há 5,24 bilhões de usuários de mídias sociais o que representa 63,9% da população mundial, com crescimento exponencial anual (DataReportal, 2025).

As mídias sociais configuram-se como ambientes multifuncionais que possibilitam compartilhamento de experiências, recursos educacionais, conteúdos multimídia e interação em redes de comunicação. Cada uma dessas ferramentas possui um conjunto de vantagens que ajudam a apoiar o processo de aprendizagem formal e informal (Zulkifli et al., 2022). Além disso, mais de 3 bilhões

¹ elidianerusch@unoesc.edu.br.



(62,8%) dos usuários afirmam utilizar a internet para buscar informações (DataReportal, 2025), o que demonstra que o ambiente digital ultrapassa a dimensão do entretenimento e se consolida como ecossistema informacional estratégico. A presença massiva de usuários em busca ativa de conhecimento indica uma oportunidade concreta para a produção e disseminação de conteúdos educacionais baseados em evidências, com linguagem acessível e potencial de amplo alcance.

Considerando que a geração atual dispõe de amplo e facilitado acesso à informação, torna-se imperativa a transição de modelos pedagógicos fundamentados na perspectiva behaviorista (centrados na transmissão unidirecional do conhecimento do professor para o aluno) para abordagens ancoradas no cognitivismo. Esse último enfatiza processos mentais internos, construção ativa do conhecimento e protagonismo discente com utilização de tecnologias e meios digitais (Ertmer; Newby, 2013).

No âmbito do ensino da farmacologia veterinária, especialmente na abordagem dos antimicrobianos, persistem desafios significativos, relacionados à complexidade dos mecanismos de ação, espectros de atividade, perfis farmacocinéticos e implicações clínicas associadas à resistência microbiana (Wali, 2025). A articulação entre fundamentos teóricos e aplicação prática exige mobilização integrada de conhecimentos e raciocínio clínico. Dificuldades nessa integração podem comprometer o desenvolvimento de competências essenciais à prática profissional responsável.

A atividade descrita neste relato emergiu da necessidade de diversificar estratégias avaliativas, promovendo simultaneamente a mobilização de competências cognitivas, técnicas, comunicacionais e socioemocionais, em consonância com a teoria das competências (Perrenoud, 2000). A proposta buscou estimular a análise crítica dos mecanismos de ação dos antimicrobianos, a identificação de espectros de atividade e a aplicação clínica contextualizada, e favoreceu o desenvolvimento de habilidades de síntese, comunicação científica e trabalho colaborativo.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Foi realizado um estudo educacional transversal, envolvendo 45 alunos da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Esses alunos estavam matriculados no curso de Medicina Veterinária durante o ano acadêmico e cursavam a disciplina de Farmacologia e Terapêutica Veterinária (6 créditos/120h). A participação no questionário para avaliação do impacto educacional foi voluntária, realizada após a conclusão da intervenção educacional.

2.1 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A intervenção consistiu na implementação de uma estratégia de aprendizagem ativa baseada em projeto (ABP) que levou a produção de material técnico e audiovisual sobre classes de antibacterianos utilizados na medicina veterinária.



A atividade foi estruturada em duas etapas obrigatórias, que consistiu em um vídeo com duração máxima de um minuto, publicado no formato “reels” na plataforma Instagram® da turma e um material complementar em formato de bulário técnico da classe estudada.

Os estudantes foram organizados em grupos de quatro a seis integrantes e cada grupo recebeu, por sorteio, uma classe de antibacterianos, a saber: Penicilinas; Cefalosporinas; Aminoglicosídeos; Tetraciclinas; Fenicóis; Sulfonamidas associadas a potencializadores; Quinolonas/Fluoroquinolonas; Macrolídeos e Lincosamidas; Nitrofuranos e Nitroimidazóis. A atividade exigiu: busca em literatura científica; Síntese e organização sistematizada de informações; Aplicação do conhecimento farmacológico; Comunicação científica em linguagem acessível; Trabalho colaborativo. A intervenção foi desenvolvida ao longo de três semanas, e incluiu uma orientação inicial, período de produção dos materiais, publicação nas redes sociais e apresentação/discussão final em sala.

A avaliação foi estruturada por meio de formulário previamente apresentada aos estudantes. Para o material escrito (peso 60%), foram considerados: organização e clareza das informações (2 pontos), precisão científica e técnica (2 pontos), criatividade visual e apresentação (1 ponto), além do uso correto de referências científicas, sendo exigido mínimo de duas fontes por classe (1 ponto). Para o vídeo (peso 40%), os critérios avaliativos incluíram: clareza da mensagem e relevância do conteúdo (1,5 ponto), criatividade e adequação do formato (1,5 ponto) e qualidade mínima aceitável de áudio e imagem (1 ponto).

2.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PÓS EXECUÇÃO DA ATIVIDADE

Para avaliação do impacto educacional, foi aplicado um questionário estruturado online, elaborado com base em instrumentos utilizados em pesquisas recentes que analisam o uso de vídeos curtos como ferramenta pedagógica no ensino em saúde (De La Peña-Fernández; Zapata-Martínez, 2025).

O instrumento foi disponibilizado via Google Forms após o encerramento da disciplina a fim de reduzir influência avaliativa nas respostas. O questionário foi composto por questões fechadas em escala *Likert* de cinco pontos (1 = concordo totalmente; 5 = discordo totalmente) e questões de múltipla escolha relacionadas à percepção de aprendizagem. Os domínios avaliados incluíram:

- Percepção de ganho de conhecimento;
- Engajamento e motivação;
- Desenvolvimento de habilidades de síntese;
- Desenvolvimento de habilidades comunicacionais;
- Trabalho em equipe;
- Aplicabilidade prática do conteúdo;



- Preferência por metodologias ativas em comparação ao modelo expositivo tradicional.

Por meio dessa abordagem, foram desenvolvidas as competências centrais da disciplina (31, 32 e 33), que incluem o conhecimento aprofundado das classes terapêuticas antimicrobianas e seus mecanismos de ação nos diferentes sistemas orgânicos dos animais; a compreensão integrada dos processos de farmacocinética e farmacodinâmica que regem a interação entre os fármacos e o organismo; e o domínio das propriedades químicas, efeitos adversos (incluindo mecanismos de resistência e toxicidade), posologia, indicações por espécie e princípios de uso racional dos antibióticos veterinários.

Os dados obtidos foram avaliados por meio de estatística descritiva, bem como foram avaliadas as correlações dos resultados obtidos no formulário por meio do teste de Spearman e correção do p valor pelo pós-teste de Holm (GraphPad Prism 7.0). O nível de significância adotado foi de 5% ($p < 0,05$) no teste de Holm e correlação positiva quando os valores ficaram próximos a 1.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A atividade de elaboração do bulário farmacológico associada à produção de vídeos no formato de *reels* foi bem aceita pela turma do quinto período de medicina veterinária. Todos os alunos participaram efetivamente da confecção dos bulários e da gravação dos vídeos, avaliado em aula dedicada para sua confecção. A participação dos alunos nas respostas ao formulário foi voluntária e 64,4% dos alunos responderam o questionário ($n = 29$).

Estudos prévios demonstraram que o uso de vídeos curtos como ferramenta suplementar está associado ao aumento da retenção de conteúdo, da compreensão conceitual e do envolvimento dos alunos com o material instrucional (Li et al., 2025; Otto, 2025; Wali, 2025), inclusive com vídeos do TikTok (Zulkifli et al., 2022).

No presente trabalho, buscou-se relacionar o estudo com os Movimentos Mobilizadores de Competência propostos pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), contemplando progressivamente o saber, o saber-fazer e o saber-ser e como cada um deles foi relacionado está demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Relação entre os movimentos mobilizadores de competências e a atividade de desenvolvimento de bulário e vídeo curto no formato de reels realizados pelos alunos do quinto período do curso de Medicina Veterinária (2025/1)

Movimento/Dimensão da Competência	Evidências na Atividade do Bulário e Vídeos
Movimento 0 – Saber (Conhecimento)	Foi vislumbrado pela pesquisa estruturada sobre princípios ativos, mecanismos de ação, indicações, contraindicações, efeitos adversos e interações medicamentosas. Sistematização das informações com rigor técnico e fundamentação em literatura especializada.



Movimento/Dimensão da Competência	Evidências na Atividade do Bulário e Vídeos
Movimento 1 – Saber-fazer (Instrumental)	Organização do bulário técnico e elaboração de roteiros audiovisuais. Transposição didática do conteúdo científico para linguagem estruturada e clara.
Movimento 2 - Saber-fazer	Foi evidenciado pelo desenvolvimento de raciocínio clínico, integração entre farmacologia e prática profissional e capacidade de análise crítica.
Movimento 3 - Saber-ser (Problematização e postura profissional)	Manifestou-se na problematização ética do uso racional de medicamentos, especialmente antimicrobianos, na defesa argumentativa das decisões apresentadas nos vídeos e no trabalho colaborativo. Houve demonstração de responsabilidade técnica, postura profissional e autonomia intelectual, aspectos fundamentais à formação em saúde que foram avaliados por meio de uma apresentação presencial dos vídeos e dos bulários em sala.

Fonte: o autor.

Os bulários resultantes da atividade tiveram características diversas no que se refere a formatação, visto que o modelo era livre para estímulo da criatividade (Figura 1). O material poderá ser usado para estudo futuro dos alunos que realizaram a confecção, bem como por turmas subsequentes. Estudos recentes (De La Peña-Fernández; Zapata-Martínez, 2025; Li et al., 2025; Nadwa ZULKIFLI et al., 2022) que avaliaram a utilização de vídeos no contexto educacional de saúde destacou a importância da qualidade técnica e da integração curricular para reduzir ansiedade e maximizar a experiência de aprendizagem e pode ser aplicado, visto a qualidade técnica e linguagem que foi considerada acessível também no caso do presente relato.

Figura 1 - Exemplos dos bulários desenvolvidos pelos alunos do quinto período do curso de Medicina Veterinária da Unoesc (2025/1)

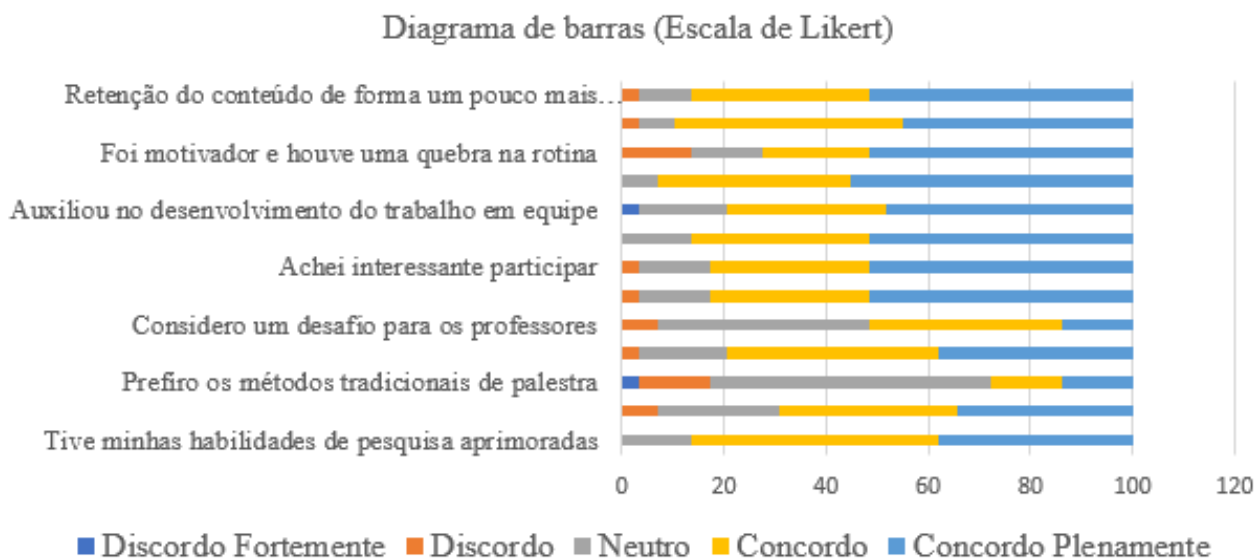


Fonte: o autor.



Responderam ao questionário 29 dos 45 estudantes matriculados na disciplina (64,4%). A análise descritiva das respostas em escala Likert, adaptado do estudo de De La Peña-Fernández; Zapata-Martínez, (2025) demonstrou predominância consistente das categorias “Concordo” e “Concordo plenamente” na maioria dos itens avaliados, o que indicou elevada aceitação da metodologia ativa baseada na produção de bulário ilustrado e vídeo científico curto (Diagrama 1).

Diagrama 1 - Distribuição percentual das respostas em escala *Likert* referentes à percepção discente sobre a metodologia ativa implementada na disciplina de Farmacologia e Terapêutica Veterinária, curso de Medicina Veterinária, Unoesc (2025/1) (n = 29)



Fonte: o autor.

Os domínios relacionados ao engajamento e motivação tiveram retorno positivo, especialmente nos itens “Achei interessante participar” e “Foi motivador e houve quebra na rotina”, sugerindo que a estratégia rompeu com o modelo expositivo tradicional e favoreceu maior envolvimento discente. De forma semelhante, observou-se elevada concordância quanto à satisfação com a abordagem docente e ao interesse por métodos inovadores (Figura 2). Contudo, observa-se que a turma ainda tem interesse pelos métodos expositivos visto no item “Prefiro métodos tradicionais de palestra” com maior dispersão e predominância de neutralidade, embora não indique preferência significativa pelo modelo tradicional.

No que se refere ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas, os estudantes relataram percepção positiva quanto ao aprimoramento das habilidades de pesquisa, síntese e comunicação científica. A análise correlacional por meio do coeficiente ρ de Spearman revelou correlação positiva forte entre os itens “Tive minhas habilidades de pesquisa aprimoradas” e “Desenvolver o vídeo melhorou minhas habilidades comunicativas” ($\rho = 0,86$), bem como com “Ajudou minha habilidade de resumo/síntese” ($\rho = 0,75$) e “Foi motivador e houve quebra na rotina” ($\rho = 0,76$). Também foi observada correlação moderada a forte entre habilidades de pesquisa e interesse por métodos inovadores ($\rho = 0,65$). Essas associações permaneceram estatisticamente significativas após correção de Holm para múltiplas comparações ($p < 0,05$), o que indicou consistência entre percepção de aprendizado e engajamento.



A ausência de correlação significativa entre preferência por métodos tradicionais e os demais domínios avaliados sugere que a aceitação da metodologia ativa não esteve condicionada à rejeição explícita do modelo expositivo, mas sim à percepção positiva de ganhos acadêmicos. Esse achado é relevante, pois indica que a estratégia inovadora não promoveu polarização ou resistência significativa da turma avaliada.

A percepção de desenvolvimento de trabalho em equipe apresentou associação moderada com habilidades de pesquisa ($p = 0,56$), contudo provavelmente devido ao tamanho amostral limitado, não houve significância após correção para múltiplos testes.

De modo geral, o padrão de respostas observado é semelhante àqueles encontrados por De La Peña-Fernández; Zapata-Martínez, (2025), que demonstraram alta aceitação de metodologias baseadas em produção de vídeos curtos no ensino em saúde, com impacto positivo percebido em engajamento, comunicação e retenção de conteúdo. Assim como descrito naquele estudo, os dados aqui apresentados indicam associação entre participação ativa na produção audiovisual e percepção de desenvolvimento de habilidades comunicacionais e cognitivas de nível superior. Entretanto, no presente estudo, as magnitudes das correlações observadas foram particularmente elevadas, sugerindo forte integração entre engajamento, motivação e percepção de aprendizagem no contexto da farmacologia veterinária.

Por outro lado, algumas pesquisas alertam para possíveis limitações da aprendizagem baseada exclusivamente em vídeos curtos, como a tendência ao processamento superficial e uma possível redução do pensamento analítico em situações de aprendizagem não guiada. Embora tais preocupações sejam importantes, elas sublinham a necessidade de que vídeos curtos sejam integrados a um contexto pedagógico amplo, como foi feito neste estudo, com atividades de pesquisa, discussão e avaliação crítica, em vez de serem utilizados como substitutos do ensino guiado (Otto, 2025).

A presente abordagem também apresentou limitações. Aponta-se que o delineamento transversal e ao uso de autorrelato, estão sujeitos a viés de superestimação de desempenho. Ademais, a amostra foi composta por uma única turma de um curso específico ($n = 29$ alunos), o que pode limitar a generalização dos resultados para outros contextos institucionais ou áreas da saúde. Isso posto, os resultados do próprio questionário evidenciam limitações operacionais da intervenção pedagógica. Entre os desafios relatados pelos estudantes, destacaram-se problemas com gravações e aspectos tecnológicos (55,2%) e dificuldades relacionadas ao tempo e organização (51,7%), indicando que a execução da atividade demandou planejamento entre o grupo de alunos para desenvolver as atividades. A dificuldade de coordenação em grupo foi mencionada por 20,7% dos participantes, enquanto 13,8% relataram desconforto com a exposição diante das câmeras. Esses achados sugerem que, embora a metodologia tenha sido amplamente aceita e associada a ganhos cognitivos e comunicacionais, sua implementação demanda planejamento temporal adequado, suporte técnico e estratégias de mediação de conflitos em trabalho colaborativo, que por vezes não são de domínio do professor. Por outro lado, o fato de nenhum estudante ter apontado falta de clareza nas instruções (0%) reforça a consistência da orientação pedagógica fornecida. Assim, as limitações identificadas não se relacionam à concepção



didática da proposta, mas principalmente a aspectos logísticos e estruturais da produção audiovisual, o que deve ser considerado em futuras aplicações da estratégia.

Assim, os resultados indicam que embora haja mudanças a serem realizadas, a atividade ultrapassou a dimensão meramente expositiva, configurando-se como experiência formativa integral, capaz de articular conhecimento científico, aplicação prática e desenvolvimento de competências profissionais alinhadas ao modelo pedagógico institucional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da metodologia ativa baseada na elaboração de bulário técnico associada à produção de vídeos curtos no formato *reels* demonstrou elevada aceitação entre os estudantes de Farmacologia e Terapêutica Veterinária. De acordo com o resultado do formulário aplicado, foi percebida como estratégia capaz de promover engajamento, motivação e desenvolvimento de competências acadêmicas consideradas relevantes.

Os resultados indicam que a proposta favoreceu a consolidação de conteúdos relacionados às classes de antibacterianos, bem como o desenvolvimento de competências transversais, como trabalho em equipe, organização de informações e responsabilidade técnica na comunicação científica. A forte integração entre engajamento e percepção de aprendizagem reforça o potencial da estratégia como ferramenta complementar, mas não substitutivo, ao ensino expositivo tradicional.

Embora tenham sido identificados desafios operacionais relacionados ao tempo, organização e aspectos tecnológicos, tais limitações não comprometeram a percepção geral positiva da metodologia, indicando que ajustes estruturais podem otimizar sua aplicação futura. Ademais, a ausência de rejeição significativa ao modelo inovador sugere abertura discente para abordagens pedagógicas participativas no ensino da farmacologia veterinária.

Dessa forma, a experiência relatada demonstra que a incorporação estruturada de mídias digitais curtas, quando fundamentada em objetivos pedagógicos claros e critérios avaliativos definidos, pode configurar-se como estratégia formativa consistente, alinhada às competências institucionais e às demandas contemporâneas da educação em saúde. Estudos futuros com delineamento longitudinal e avaliação objetiva de desempenho poderão ampliar a compreensão do impacto dessa abordagem na retenção de conhecimento e no desenvolvimento profissional a longo prazo.

REFERÊNCIAS

DATAREPORTAL. **Global digital insights**. Cingapura: DataReportal, 2025. Disponível em: <https://datareportal.com>



DE LA PEÑA-FERNÁNDEZ, Lourdes; ZAPATA-MARTÍNEZ, Irene. Social media integration in medical training: behavioral impact of short-form video creation as an active learning tool. **Frontiers in Medicine**, v. 12, 29 out. 2025.

ERTMER, Peggy A.; NEWBY, Timothy J. Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. **Performance Improvement Quarterly**, v. 26, n. 2, p. 43–71, 2013.

LI, Yu *et al.* Impact of video quality in online learning on anxiety and motivation: a randomized controlled trial among medical students. **BMC Medical Education**, v. 25, n. 1, p. 257, 17 fev. 2025.

NADWA ZULKIFLI, Nurul *et al.* A Review: The Effectiveness of Using TikTok in Teaching and Learning. In: **Asia-Pacific Society for Computers in Education**, 2022.

OTTO, Thorsten. Should educators be concerned? The impact of short videos on rational thinking and learning: A comparative analysis. **Computers and Education**, v. 234, 1 set. 2025.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

WALI, Saad M. Impact of short educational videos on learning and retention in undergraduate pharmacology education: a cross-sectional study. **BMC Medical Education**, v. 25, n. 1, 1 dez. 2025.



PSICOLOGIA JURÍDICA EM AÇÃO: INTEGRANDO TEORIA, PRÁTICA E VIVÊNCIAS PROFISSIONAIS

Elaine Sousa¹

Relato de experiência em ensino

Resumo: O presente relato descreve uma experiência pedagógica voltada para a integração entre a teoria e a prática, integrada às vivências profissionais no componente de Psicologia Jurídica, com a turma de 8ª fase do curso de Psicologia de São Miguel do Oeste. O objetivo geral das atividades foi estabelecer conexões entre as teorias apresentadas e os conceitos trabalhados no componente, incentivando os acadêmicos a refletirem criticamente sobre o papel da psicologia no sistema jurídico, a partir da relação com as experiências de profissionais atuantes em diferentes áreas do judiciário. Essa experiência foi fundamentada em movimentos pedagógicos que promovem a construção ativa do conhecimento e valorizam a relação prática em sala. As atividades envolveram leituras de livros e artigos, debates, júri simulado e discussões em aulas, visitas técnicas e participação de profissionais convidados, como psicólogos, advogados, assistente social, diretor de presídio e outros operadores do direito. Os resultados indicaram que essas abordagens contribuíram para o aumento do engajamento dos estudantes, possibilitando um entendimento mais profundo sobre o papel do psicólogo, sobretudo do psicólogo jurídico no sistema judiciário brasileiro e no desenvolvimento social e profissional. As produções dos estudantes foram discutidas em cada atividade, não apenas como forma de avaliação, mas, também, para dar voz aos estudantes, como responsáveis e protagonistas dos saberes construídos ao longo do semestre e do curso, estimulando, assim, a reflexão e a formação de uma identidade profissional crítica e humanizada, diante das questões judiciais.

Palavras-chave: psicologia jurídica; aprendizagem; formação crítica; metodologias ativas.

1 INTRODUÇÃO

O relato de experiência apresenta as vivências realizadas no segundo semestre de 2025, no componente curricular Psicologia Jurídica, do curso de Psicologia. As atividades foram desenvolvidas no decorrer do semestre, na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), no campus de São Miguel do Oeste, com alunos da oitava fase do curso.

O trabalho do psicólogo na esfera jurídica, é ampla e repleto de camadas, vai desde avaliação psicológica, processos de adoção, questões relacionadas ao direito da criança e do adolescente, interdição, entre outros, o que torna a formação acadêmica nessa área ainda mais significativa, sobretudo no que se refere ao cuidado do outro, na manutenção de direitos e da dignidade humana (Lago *et al*, 2007).

¹ elainesousatb@gmail.com.



Estruturar teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem, é uma forma de aproximar ainda mais os estudantes da realidade profissional, por meio de diversas ferramentas, seja através de leituras, visitas técnicas, rodas de conversas, debates em sala, favorecendo, assim, o comprometimento e participação ativa desses atores fundamentais nesse processo.

Conforme o plano de ensino e aprendizagem, o componente de Psicologia Jurídica foi alinhado a partir de diretrizes que visam articular fundamentos teóricos e possibilidades de atuação profissional, entre a teoria e a prática. A proposta contemplou o estudo de conceitos centrais da Psicologia Jurídica e sua interlocução com diferentes áreas do Direito, buscando desenvolver competências necessárias à atuação do psicólogo no contexto jurídico. Nesse sentido, a organização curricular priorizou não apenas o domínio conceitual, mas também a compreensão ética, social e jurídica das práticas do psicólogo, reconhecendo a complexidade das relações humanas, como observa-se na justificativa do componente:

Este componente curricular propicia aos acadêmicos os principais conceitos da Psicologia Jurídica, possibilitando o conhecimento sobre o Direito, Direito da família, criança e adolescente e o Direito criminal para a prática da Psicologia jurídica. Assim, através do conhecimento, permite aos acadêmicos desenvolver competências e habilidades para atuação do Psicólogo nomeado perito ou assistente a fim de realizar avaliações psicológicas, através de laudos e pareceres, que servem de instrumentos para tomada de decisões e que se possa aplicar à justiça. Dessa forma, os conteúdos serão desenvolvidos mediante aulas expositivas, leituras individuais, trabalhos e atividades em grupos de forma prática e reflexiva, que proporcionem a participação, bem como o domínio teórico-prático do componente curricular, a fim de habilitar o acadêmico na compreensão da função do psicólogo jurídico, tal como a significação social, ética e jurídica atribuída aos laudos das avaliações psicológicas, que possibilitam um entendimento mais amplo das relações, sociais, familiares e subjetivas de um indivíduo com o meio em que está inserido (Unoes, 2025, *online*).

A partir dessa perspectiva, os encontros foram organizados, justamente para favorecer a participação ativa dos alunos, a relação entre a teoria e a prática e a aproximação com realidades profissionais concretas, sobretudo entendendo que para os alunos da oitava fase, é de grande relevância a construção de sua identidade profissional, qual e tal a reflexão crítica do judiciário brasileiro e o papel do psicólogo nesse contexto e dos sujeitos envolvidos.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O componente curricular Psicologia Jurídica faz parte do final da graduação de psicologia, quando os alunos entram para a 8ª fase - um momento muito aguardado, segundo os próprios estudantes, por ser um tema de grande curiosidade na graduação.

A turma era composta por 26 estudantes, todos da 8ª fase do curso de psicologia, alguns alunos eram de outras turmas, mas atualmente, faziam parte da turma em questão; uma turma participativa,



mas por ora eram mais observadores e que, naquele momento, estavam em processo de desenvolvimento de Trabalho de Conclusão de Curso.

O componente curricular Psicologia Jurídica estabelece algumas competências, não só de ordem técnica, mas também da compreensão dos diferentes contextos de atuação e das diferenças de cada pessoa e sua realidade:

Competência(s) que contribui para desenvolver:

- Apresentar domínio dos fenômenos humanos de ordem cognitiva comportamental e afetiva em diferentes contextos de sua atuação.
- Apreender os quadros clínicos e suas sintomatologias para trabalhar os transtornos psicológicos a partir das potencialidades dos sujeitos.
- Dominar os diferentes tipos de diagnósticos psicológicos que podem ser realizados em função da natureza do problema, das orientações de diferentes escolas e teorias e dos instrumentos apropriados a cada caso (Unoesc, 2025, *online*).

As competências apresentadas visam estruturar uma formação integral e profunda dos estudantes, a fim de garantir que tais competências sejam desenvolvidas a partir de uma lógica biopsicossocial, compreendendo o indivíduo a partir de fatores biológicos, sociais e de experiências vividas. Nesse contexto, a Psicologia Jurídica também desafia os estudantes a refletirem sobre tais questões no judiciário, a partir de vivências, de fatores sociais e biológicos, lembrando que a psicologia não é neutra, mas deve ser imparcial, prezando pela dignidade e direitos humanos (CFP, 2005).

Com base nessa compreensão, os encontros foram estruturados para alcançar o objetivo geral do componente: “desenvolver a capacidade de atuação do acadêmico através dos principais conceitos da psicologia jurídica, propiciando o domínio dos principais conceitos e do papel do Psicólogo, com protagonismo do discente no decorrer dos encontros” (Unoesc, 2025, *online*). Sendo assim, as atividades foram planejadas de maneira a incentivar os alunos a serem protagonistas do processo de aprendizagem, a refletirem sobre seus anseios e preconceitos na área jurídica, além de proporcionar à reflexão individual e coletiva sobre a construção enquanto profissional, auxiliando-os a reconhecer a complexidade do judiciário e o papel do psicólogo jurídico.

A proposta pedagógica também buscou promover a conscientização dos estudantes acerca da atuação profissional, para além da psicologia jurídica, destacando a importância de uma prática profissional baseada em princípios éticos, ressaltando o Código de Ética do Profissional Psicólogo (CFP, 2005), como fundamental para uma atuação ética e responsável, lembrando que nosso compromisso refere-se aos direitos fundamentais e sociais da pessoa humana (Maia, 2015).

Ao compreender a psicologia como ciência e profissão, o trabalho do psicólogo na esfera jurídica não se pode resumir, simplesmente, a responder às questões solicitadas pelo Poder Judiciário, mas sua atuação deve ser pautada para a promoção da justiça e do bem-estar social e para própria **humanização da justiça** (Bock; Furtado; Teixeira, 2022; Maia, 2015, grifo nosso).



Dessa forma, o componente abordou os temas indicados no Plano de Ensino e Aprendizagem, entre eles “Direito. Direito da família, criança e adolescente. Direito criminal. Prática da psicologia jurídica” (Unoesc, 2025, *online*), procurando aproximar da realidade do Extremo Oeste Catarinense através das visitas técnicas ao Presídio e Fórum de São Miguel do Oeste, bem como rodas de conversa com profissionais atuantes na região. O que entendemos como aspectos essenciais para a formação dos estudantes e que estes compreendam a complexidade e importância do trabalho do psicólogo jurídico e o trabalho multiprofissional, como destacado nos momentos de socialização entre os profissionais (advogados, diretor de presídio, assistente social e psicólogo) com os estudantes. A análise crítica dessas temáticas permite aos alunos o desenvolvimento mais profundo de sua própria identidade profissional e do trabalho no Poder Judiciário, fortalecendo uma prática psicológica comprometida, baseada na ética, na formação técnica e no respeito.

3 A METODOLOGIA

A metodologia utilizada teve como objetivo central levar o aluno à participação ativa de seu processo de aprendizagem, além de possibilitar que o mesmo se tornasse um agente ativo e protagonista, participando ativamente de cada encontro, desde as leituras indicadas até a própria participação em sala de aula. Esse protagonismo foi incentivado por meio de várias atividades, incluindo aulas expositivas, leituras guiadas, trabalhos em grupo e individual, rodas de conversa, exibição de documentário, debates, visitas técnicas, leitura de livros e socialização, entre outras atividades, tendo como base as metodologias ativas e o Plano de Ensino, permitindo, assim, ao aluno relacionar os conhecimentos teóricos em situações reais e práticas, visando a construção de habilidades individuais e coletivas. Destacando que, já na primeira aula, os estudantes tiveram acesso ao plano de ensino, com apresentação e discussão de cada unidade e atividade planejada para o semestre, permitindo-lhes uma visão mais ampla do componente e seus objetivos.

Na Unidade 1, intitulada “Direito,” foi apresentado o plano de ensino e os conceitos iniciais do componente, destacando a relação do Direito com a Psicologia e a prática do profissional psicólogo. Após a exposição dos conceitos iniciais, de forma individual, cada aluno fez um mapa mental, a fim de verificar o conhecimento de cada um e alinhar os conceitos fundamentais, com explanação de aspectos históricos e áreas de atuação da psicologia jurídica, tal qual, em um segundo momento, em grupos de trabalho, os alunos realizaram uma atividade por meio da dinâmica “Brainstorming” - Tempestade de ideias.

Os acadêmicos realizaram uma pesquisa sobre alguns casos emblemáticos no Brasil, envolvendo crimes como assassinato, por meio de análise de estudos de caso e debate no grande grupo. O debate gerado levou os estudantes a identificarem elementos em comum aos casos apresentados, relacionando com Unidade e subunidades apresentadas. A avaliação da unidade aconteceu por meio de análise destes estudos de caso, como forma de problematização das subunidades apresentadas.



Na Unidade 2, denominada “Direito da família, criança e adolescente”, os alunos iniciaram a unidade respondendo a algumas perguntas realizadas em sala de aula. A partir dessas respostas, os conceitos foram aprofundados por meio de aulas expositivas e dialogadas, atividades em grupo e leituras orientadas, com base nas referências indicadas e em materiais complementares disponíveis na Trilha de ensino. Durante esta unidade, os alunos realizaram a leitura prévia dos materiais propostos, com o objetivo de participar ativamente das atividades em grupo e atividades individuais, tais como estudo dirigido, júri simulado, debates, projetos e a construção de um diário de leitura, a partir da indicação de alguns livros.

Este diário foi um dos instrumentos de avaliação da unidade e teve como foco a leitura crítica e a socialização das reflexões sobre um dos livros indicados, conforme a escolha do aluno, articulando suas impressões com os conteúdos debatidos em aula. Os livros indicados:

- 1 Tudo sobre o amor: novas perspectivas - bell hooks
- 2 Vidas secas - Graciliano Ramos
- 3 Um defeito de cor - Ana Maria Gonçalves
- 4 Na minha pele - Lázaro Ramos
- 5 Insubmissas lágrimas de mulheres: (contos) - Conceição Evaristo

Na Unidade 3, intitulada “Direito criminal”, e Unidade 4, “Prática da psicologia jurídica”, os alunos trabalharam a partir de documentário e filme e a turma também contou com a participação de profissionais convidados das áreas de Psicologia, Serviço Social e Direito, que compartilharam suas experiências de atuação na esfera jurídica, contribuindo para uma compreensão mais ampla do papel de cada profissional nesse contexto.

Os estudantes também realizaram duas visitas técnicas: ao Presídio Regional e ao Fórum de São Miguel do Oeste, sempre contando com a visita aos espaços e no final, uma roda de conversa, com a participação e colaboração dos profissionais envolvidos.

Cada atividade proporcionou não só o conhecimento técnico e teórico, mas a vivência, ainda que controlada, mas que possibilitou compartilhar experiências e ter vivências, até então, desconhecidas por muitos, como a própria ida ao Presídio e ao Fórum de São Miguel do Oeste, além da leitura de um dos livros indicados, materiais até então, desconhecidos por muitos estudantes, reforçando, mais uma vez, a importância de nosso papel enquanto docentes e mediadores do conhecimento, porque de fato, a construção desse conhecimento, é feito pelos estudantes[.].



Fotografia 1 - Roda de conversa, em sala, com profissionais atuantes no judiciário



Fonte: a autora (2025).

Fotografia 2 - Roda de conversa com profissionais atuantes no judiciário e estudantes, em sala de aula



Fonte: a autora (2025).



Fotografia 3 - Professora e os profissionais atuantes do judiciário após Roda de Conversa



Fonte: a autora (2025).

Fotografia 4 - Alunos e profissionais - Presídio Regional de São Miguel do Oeste



Fonte: a autora (2025).



Fotografia 5 - Alunos e profissionais - Fórum de São Miguel do Oeste



Fonte: a autora (2025).

Cada atividade foi além dos espaços de sala de aula ou das próprias visitas, foram as interações, principalmente, após essas atividades que fizeram desses encontros, de fato, um encontro - esse “ato de encontrar(-se), de chegar um diante do outro ou uns diante de outros. [...]”. A junção de pessoas ou coisas que se movem em vários sentidos ou se dirigem para o mesmo ponto. [...]” (Encontro, 2026).

No decorrer do semestre, foi possível observar algumas mudanças sobre a percepção dos alunos em relação ao trabalho do psicólogo jurídico, diante de uma área tão delicada e complexa, assim como foi perceptível a dedicação e presença dos estudantes em cada momento das aulas. Logo, trabalhar o componente de Psicologia Jurídica através de várias atividades, priorizando a relação entre teoria e prática foi uma maneira de fomentar o diálogo entre duas áreas que, por vezes, são vistas como extremamente diferentes e sem nenhuma relação - a Psicologia e o Direito, mas o que vimos foi que essas áreas têm grande relação e cada vez estão mais próximas, como outras áreas de conhecimento no Poder Judiciário. Estar atento a isso é essencial na formação de nossos estudantes, levando-os a compreender o sujeito em sua totalidade, assim como à compreensão da importância da formação e trabalho multiprofissional e interdisciplinar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As Unidades trabalhadas no componente curricular de Psicologia Jurídica tiveram como objetivo principal, sobretudo, estimular a vivência e a reflexão crítica dos estudantes acerca do papel do Psicólogo Jurídico, além de ressaltar a eticidade do nosso trabalho em todos os contextos, prezando pela dignidade e direitos humanos. Esses encontros resultaram nas atividades propostas e no aprendizado adquirido,



mas também resultaram em momentos de reflexão diante do papel do psicólogo em cada esfera de trabalho.

Reitero que, enquanto psicóloga e professora, é fundamental que o processo de desenvolvimento do indivíduo, seja em todos os espaços, desde a sala de aula à psicoterapia, mas que seja de forma ativa, com participação real na construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos - de si e do mundo. O estudante, especificamente, precisa ser protagonista durante esse percurso, o que envolve abertura, receptividade, postura ética e de engajamento, além de comprometimento em cada encontro, no sentido mais real e literário da palavra.

O estudante deve ser sujeito ativo no processo de aprendizagem, o que também depende dele essa abertura para tal, o que envolve uma ruptura de muitos aprendizados, incluindo a responsabilidade única e exclusiva do professor no processo de ensino e aprendizagem. O aluno deve ser parte integrante desse processo de construção do conhecimento, cabendo a nós, professores, proporcionar condições para que isso, de fato ocorra, além de incentivar esse papel do aluno, de forma verdadeira e significativa. O real valor da aprendizagem vai além de obter notas, mas em estar comprometido com a ciência, conhecimento, ética e transformação social.

Sendo assim, enquanto resultados obtidos, as atividades foram todas realizadas e com louvor, mas não é somente sobre isso, aqui destaca-se a contribuição para a vida pessoal e profissional dos estudantes, através de cada atividade, de cada socialização e vivências, indicando que o objetivo geral do componente foi plena e satisfatoriamente alcançado, o que se mostrou com o envolvimento e comprometido dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este relato de experiência, entre leituras, releituras e retomada de anotações e materiais, afirmo com grande satisfação que os objetivos do componente curricular Psicologia Jurídica, foram atingidos, ajustando-se aos propósitos institucionais e ao projeto do curso de Psicologia. Diante disso, é possível afirmar que no decorrer da graduação, esperamos que os estudantes se desenvolvam pessoal e profissionalmente, sejam dedicados, ambiciosos, tenham uma formação fundamentada com base sólida; cultivem uma postura ética, crítica, comprometida e invistam em formação contínua, mas, principalmente, uma postura que veja o outro, uma postura empática. Alguns elementos foram observados no decorrer do componente, especialmente, o envolvimento verdadeiro e legítimo dos estudantes.

Além do conhecimento envolvido, os afetos também se fizeram presentes, todos fomos afetados em algum momento, assim como afetamos. A prática profissional da psicologia é sobre isso, afetos, comprometimento e princípios éticos estabelecidos no Código de Ética Profissional do Psicólogo, orientando nossa conduta, mas nossa postura vem afetada por vivências e, com certeza, a vivência do



componente afetou a todos os envolvidos, particularmente, aos estudantes, que começam a compreender o peso de suas escolhas, essencialmente a escolha pela psicologia, já que “toda profissão define-se a partir de um corpo de práticas que busca atender demandas sociais, norteado por elevados padrões técnicos e pela existência de normas éticas que garantam a adequada relação de cada profissional com seus pares e com a sociedade como um todo” (CFP, 2005, p. 05).

É preciso pensar, planejar e desenvolver atividades que proporcionem o desenvolvimento integral dos estudantes, somente “dar aula” não faz mais sentido, mas que eles também se sintam engajados, uma via de mão dupla entre docentes e discentes, levando os futuros profissionais psicólogos a uma conduta ética, respeitando o ser humano em toda e qualquer circunstância, prezando pelos princípios fundamentais estabelecidos no Código de Ética (CFP, 2005, p. 07).

Que a sala de aula seja um espaço de transformações, de desenvolvimento técnico, teórico, profissional e pessoal; que o aprendizado faça sentido para todos e todos se reconheçam nesse espaço, nesse papel de autores e co-autores do conhecimento. Que a formação seja um encontro diário, do profissional que sou e do profissional que desejo ser e que continue fazendo sentido e proporcionado [re]significar o trabalho no contexto jurídico e enquanto psicólogos e psicólogas; estudantes e professores; sociedade.

REFERÊNCIAS

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 16ª ed. reform. e ampl. São Paulo: Editora Saraiva, 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. CFP. **Código de Ética do Profissional Psicólogo**. CEPP. Brasília, 21 de julho de 2005. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2025.

ENCONTRO. In: **Michaelis On-line**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2026. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/encontro/>. Acesso em: 8 jun. 2026.

LAGO, Vivian de Medeiros. *et al.* **Um breve histórico da psicologia jurídica no Brasil e seus campos de atuação**. Estudos de Psicologia I Campinas I 26(4) I 483-491 I outubro - dezembro. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/NrH5sNNptd4mdxy6sS9yCMM/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2025.

MAIA, Camila Yamaoka Mariz. **A Trajetória da Psicologia Jurídica**. Disponível em: <https://www.iesp.edu.br/sistema/uploads/arquivos/publicacoes/a-trajetoria-da-psicologia-juridica.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2025.

UNOESC. Universidade do Oeste De Santa Catarina. Campus de São Miguel Do Oeste e Unidade de Pinhalzinho. Área das Ciências da Vida e Saúde. Plano de Ensino e Aprendizagem. **Psicologia Jurídica**. Psicologia 2025/2. Unoesc 2025.



QUANDO A PALAVRA VIRA ENCONTRO: CARTAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS(AS)

Dilva Bertoldi Benvenutti¹

Relato de experiência em ensino

Resumo: Este relato de experiência apresenta uma prática formativa desenvolvida no curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), campus São Miguel do Oeste/SC, no componente curricular *Práticas de Ensino e Pesquisa na Educação Básica I*, com uma turma composta por 27 acadêmicas da primeira fase. Fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos de Paulo Freire, especialmente na compreensão da educação como prática dialógica, humanizadora e emancipadora, a proposta teve como objetivo possibilitar que as estudantes se reconhecessem como sujeitos históricos, capazes de refletir criticamente sobre sua formação e sobre o sentido de tornar-se professora. As cartas pedagógicas constituíram-se como dispositivos de escuta, autoria e produção de sentidos, permitindo que as acadêmicas narrassem suas trajetórias, memórias escolares, inquietações e compreensões sobre o ensinar e o aprender. Metodologicamente, a proposta fundamentou-se na pedagogia dialógica, compreendendo a escrita como prática de reflexão, consciência crítica e construção da identidade docente. Os resultados evidenciaram elevado engajamento das estudantes, fortalecimento da autoria e constituição de um espaço formativo marcado pelo diálogo, pela escuta e pela humanização do processo educativo. Conclui-se que as cartas pedagógicas configuram-se como estratégia potente na formação inicial docente, pois possibilitam a emergência da palavra própria e a construção de uma docência crítica, ética e comprometida com a transformação da realidade.

Palavras-chave: cartas pedagógicas; formação inicial docente; Paulo Freire; identidade docente; pedagogia dialógica.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial docente constitui um processo que ultrapassa a apropriação de conhecimentos técnicos e científicos, exigindo a construção da identidade profissional e o desenvolvimento da consciência crítica acerca do papel social da educação. Nesse contexto, torna-se fundamental desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam os estudantes como sujeitos históricos, portadores de experiências, saberes e trajetórias que constituem o processo formativo.

¹ Doutora em Educação – PhD; Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Oeste de Santa Catarina, *campus* São Miguel do Oeste – SC – Brasil. E-mail: dilva.benvenutti@unoesc.edu.br



Paulo Freire (1987) compreende a educação como um ato dialógico, afirmando que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 79). Essa perspectiva rompe com concepções transmissivas de ensino e reafirma a centralidade do diálogo, da escuta e da reflexão como fundamentos da formação humana e docente.

Nesse sentido, a palavra assume papel central no processo formativo, pois, como afirma Freire (1987, p. 78), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. A palavra constitui-se como práxis, articulando reflexão e ação, possibilitando aos sujeitos compreenderem sua realidade e posicionarem-se criticamente diante dela.

É nesse horizonte que se inserem as cartas pedagógicas, compreendidas como dispositivos formativos que possibilitam a escrita de si e a reflexão sobre a trajetória pessoal e profissional. Segundo Vieira (2010), as cartas pedagógicas constituem-se como práticas que permitem a articulação entre experiência e reflexão, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica e a construção da identidade docente.

Assim, este relato tem como objetivo apresentar e refletir sobre a utilização das cartas pedagógicas como prática formativa no curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina, campus São Miguel do Oeste/SC, analisando suas contribuições para a construção da identidade docente e para a humanização do processo formativo.

2 DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

A experiência foi desenvolvida no primeiro semestre de 2023, no componente curricular Práticas de Ensino e Pesquisa na Educação Básica I, com uma turma composta por 27 acadêmicas da primeira fase do curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, campus São Miguel do Oeste/SC. A proposta pedagógica surgiu da necessidade de criar um espaço formativo que possibilitasse às estudantes expressarem suas trajetórias, expectativas e compreensões sobre a docência, reconhecendo-as como protagonistas de seu processo formativo.

O planejamento da atividade fundamentou-se nos pressupostos da pedagogia freireana, especialmente na compreensão de que ensinar “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 25). Nesse sentido, as acadêmicas foram convidadas a escrever uma carta destinada aos professores do curso, narrando suas histórias de vida, os motivos que as levaram à escolha da Pedagogia e suas expectativas em relação à formação docente.

A escrita das cartas constituiu-se como um momento de reflexão e escuta, possibilitando que as acadêmicas reconhecessem suas experiências como parte constitutiva de sua formação. Como afirma Freire (1987, p. 15), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, evidenciando que os sujeitos constroem sua compreensão da realidade a partir de suas vivências.



A metodologia adotada caracterizou-se como uma prática formativa reflexiva, articulando teoria e experiência. Segundo Coelho (2011), as cartas pedagógicas constituem-se como instrumentos que possibilitam ao sujeito revisitar sua trajetória e ressignificar sua experiência, promovendo o desenvolvimento da reflexão crítica.

A avaliação ocorreu de forma processual e formativa, considerando o engajamento das estudantes, a profundidade reflexiva das narrativas e sua participação no processo formativo. O foco esteve centrado na construção da autoria e no desenvolvimento da consciência crítica.

Essa prática colocou as estudantes no centro do processo formativo, promovendo protagonismo, reflexão crítica e engajamento ativo, em consonância com os princípios da formação docente humanizadora.

3 RESULTADOS E CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS

A experiência evidenciou que a escrita das cartas pedagógicas constituiu-se como um potente dispositivo formativo, contribuindo para o fortalecimento da identidade docente e para o desenvolvimento da reflexão crítica. Ao escrever suas cartas, as acadêmicas puderam reconhecer-se como sujeitos históricos, compreendendo que sua trajetória integra o processo de tornar-se professora.

Segundo Josso (2004), a escrita constitui-se como uma prática que possibilita aos sujeitos revisitar sua história e reconstruir sua identidade, promovendo a compreensão de si como sujeito em formação. Nesse sentido, as cartas pedagógicas constituíram-se como espaços de reflexão e construção da identidade docente.

Além disso, a prática contribuiu para o fortalecimento dos vínculos pedagógicos, promovendo um ambiente formativo fundamentado no diálogo e na escuta. Vieira (2018) destaca que as cartas pedagógicas constituem-se como práticas inspiradas na pedagogia Freireana, pois possibilitam a emergência da palavra como expressão da experiência e da consciência crítica.

A atividade possibilitou que as acadêmicas compreendessem à docência como uma prática que envolve compromisso ético e social, reconhecendo-se como protagonistas de sua formação e futuras educadoras comprometidas com a transformação da realidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com as cartas pedagógicas evidenciou que a escrita pode constituir-se como uma estratégia formativa potente na formação inicial docente, pois possibilita o desenvolvimento da reflexão crítica, o fortalecimento da autoria e a construção da identidade profissional.



Ao criar um espaço pedagógico fundamentado no diálogo e na escuta, a prática contribuiu para a humanização do processo formativo, reconhecendo as acadêmicas como sujeitos históricos e protagonistas de sua própria formação.

Como nos ensina Freire (1996), formar professores implica criar condições para que se tornem sujeitos críticos, capazes de compreender sua realidade e atuar na sua transformação. Nesse sentido, as cartas pedagógicas constituem-se como uma prática significativa, pois possibilitam a emergência da palavra própria e a construção de uma docência fundamentada no diálogo, na reflexão e no compromisso com a transformação social.

A experiência reafirma que formar professores é, antes de tudo, criar condições para que encontrem sua própria palavra e reconheçam, nela, o início de sua docência.

REFERÊNCIAS

COELHO, Débora. **Cartas pedagógicas**: práticas reflexivas na formação docente. São Paulo: Educativa, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

VIEIRA, Adriano. Cartas pedagógicas. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VIEIRA, Adriano. **Cartas pedagógicas**: uma inspiração Freireana. Reflexão e Ação, 2018.



QUANDO A REVISÃO VIRA EXPERIÊNCIA: COMPETÊNCIAS EM AÇÃO NA GENÉTICA COMPORTAMENTAL

Carina Zuppa¹

Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: O presente relato de experiência descreve a organização e desenvolvimento de uma gincana pedagógica realizada no último dia da disciplina de Genética Humana e Comportamental, no curso de Psicologia, com 16 estudantes da segunda fase. A atividade foi planejada como estratégia de consolidação dos conteúdos trabalhados ao longo do semestre, fundamentada na teoria das competências e estruturada a partir de metodologias ativas. O objetivo consistiu em mobilizar conhecimentos científicos relacionados às bases genéticas do comportamento, articulando-os à prática profissional do psicólogo, especialmente no que se refere ao aconselhamento genético, transtornos hereditários e epigenética. Organizados em equipes, os estudantes participaram de dinâmicas como “verdadeiro ou falso”, perguntas rápidas e desafios práticos, incluindo a dinâmica lúdica da “torta na cara”, mediadas conceitualmente pela docente. Observou-se aumento do engajamento, maior segurança na argumentação científica, participação de alunos habitualmente tímidos e fortalecimento do vínculo coletivo. A experiência evidenciou que a aprendizagem significativa pode ser potencializada quando conhecimento e ludicidade são integrados de forma intencional e teoricamente fundamentada, transformando o encerramento da disciplina em espaço de mobilização real de competências cognitivas, socioemocionais e profissionais.

Palavras-chave: metodologias ativas; teoria das competências; genética comportamental; ensino superior; aprendizagem significativa.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Genética Humana e Comportamental no curso de Psicologia apresenta desafios específicos, especialmente no que se refere à articulação entre conteúdos biológicos complexos e sua aplicação na futura prática profissional. A compreensão das bases genéticas do comportamento, dos transtornos hereditários e dos mecanismos epigenéticos exige não apenas domínio conceitual, mas capacidade de interpretação crítica, tomada de decisão e responsabilidade ética diante de situações concretas. Nesse contexto, a teoria das competências desloca o foco da simples transmissão de conteúdos para a mobilização integrada de saberes, habilidades e atitudes em situações reais (Perrenoud, 1999; Le Boterf, 2003).

¹ carina_zuppa@unoesc.edu.br.



Para Perrenoud (1999), competência implica a capacidade de agir eficazmente diante de problemas complexos, mobilizando recursos cognitivos de forma pertinente. Zabala e Arnau (2010) complementam que o ensino por competências exige situações didáticas que integrem conhecimento, aplicação e reflexão, superando práticas centradas exclusivamente na memorização. Assim, no campo da Psicologia, formar por competências significa preparar o estudante para interpretar informações genéticas, compreender transtornos do neurodesenvolvimento, analisar interações gene-ambiente e atuar em contextos que envolvem aconselhamento genético com postura crítica e ética.

O Plano de Desenvolvimento Institucional da Unoesc (2023) reforça que a aprendizagem significativa deve promover protagonismo discente, problematização e integração entre teoria e prática. Nessa perspectiva, metodologias ativas configuram-se como estratégias coerentes com a formação por competências, pois colocam o estudante no centro do processo formativo, estimulando argumentação, tomada de decisão e cooperação (Bacich; Moran, 2018; Moran, 2013).

Entretanto, observa-se que encontros finais de disciplina, especialmente quando não há avaliação formal prevista, tendem a apresentar diminuição do engajamento discente. Tal cenário desafia o docente a estruturar experiências pedagógicas que mantenham o interesse e consolidem aprendizagens de forma significativa. Foi nesse horizonte que se organizou a experiência aqui relatada: transformar o último encontro da disciplina em espaço de mobilização integrada de competências, articulando rigor científico, ludicidade e prática profissional por meio de uma gincana pedagogicamente fundamentada.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência foi desenvolvida no último dia letivo da disciplina de Genética Humana e Comportamental, ofertada na segunda fase do curso de Psicologia, com carga horária total de 72 horas. Contudo, é fundamental destacar que a gincana não se constituiu como evento isolado, mas como culminância de um percurso formativo estruturado ao longo de todo o semestre sob a perspectiva da teoria das competências.

Desde os primeiros encontros, o Movimento 0 da competência foi trabalhado por meio da problematização de situações reais envolvendo aconselhamento genético, transtornos hereditários e implicações éticas da interpretação de informações genéticas. Esse movimento inicial buscou despertar a necessidade de aprender, conforme defendem Zabala e Arnau (2010), ao situar o estudante diante de desafios contextualizados que demandam compreensão conceitual.

O Movimento 1, correspondente à construção sistematizada do saber, foi desenvolvido por meio de aulas dialogadas, estudos de caso, análise de artigos científicos e discussões orientadas. Nessa etapa, foram aprofundados conteúdos relacionados à divisão celular, herança genética, mutações, epigenética e bases biológicas do comportamento. Conforme Perrenoud (1999), o conhecimento teórico constitui recurso indispensável para a mobilização competente, ainda que, por si só, não configure competência.



O Movimento 2, referente à aplicação do conhecimento em situações desafiadoras, foi exercitado ao longo do semestre por meio de atividades práticas e resolução de casos clínicos simulados. A gincana pedagógica representou, portanto, uma ampliação e intensificação desse movimento, exigindo mobilização rápida e articulada dos saberes construídos.

Já o Movimento 3, caracterizado pela reflexão sobre a ação e pela metacognição, esteve presente tanto nas discussões pós-atividade durante o semestre quanto na roda de conversa realizada ao final da gincana. Conforme Le Boterf (2003), a competência se consolida quando o sujeito é capaz de analisar sua própria atuação, reconhecendo avanços e limites.

A gincana foi planejada como estratégia de consolidação final dos conteúdos, estruturada com base em metodologias ativas que promovem protagonismo discente e aprendizagem colaborativa (Bacich; Moran, 2018; Moran, 2013; Berbel, 2011). Os estudantes foram organizados em duas equipes, previamente informadas quanto aos critérios da atividade, reforçando transparência e intencionalidade pedagógica.

A dinâmica envolveu blocos diversificados: perguntas de resposta rápida, “verdadeiro ou falso”, desafios conceituais e a atividade lúdica denominada “torta na cara”. A equipe vencedora poderia decidir simbolicamente sobre a aplicação da penalidade à docente, elemento que funcionou como estratégia motivacional. Embora permeada por ludicidade, a atividade manteve rigor conceitual, pois cada resposta incorreta era imediatamente mediada com explicação fundamentada, reforçando a articulação entre diversão e conhecimento científico.

A ludicidade, nesse contexto, não foi empregada como recurso meramente recreativo, mas como dispositivo pedagógico intencional. Segundo Moran (2013), experiências emocionalmente significativas potencializam a aprendizagem ao favorecer envolvimento cognitivo e afetivo simultaneamente. Ao associar desafio, cooperação e humor, a gincana criou ambiente de alta participação e engajamento.

Durante a atividade, observaram-se negociação entre equipes, tomada de decisão sob pressão, gestão de frustrações e cooperação interna. Estudantes habitualmente mais reservados envolveram-se ativamente, evidenciando mobilização de competências cognitivas (domínio conceitual e argumentação científica), socioemocionais (trabalho em equipe e autorregulação emocional) e profissionais (interpretação crítica de informações genéticas aplicadas à prática psicológica).

Ao final, a roda de conversa possibilitou reflexão coletiva sobre o processo de aprendizagem, consolidando o Movimento 3 e reforçando a integração entre teoria e prática. A partilha organizada pelos próprios estudantes fortaleceu o sentimento de pertencimento e coesão do grupo.

As imagens registradas (Figura 1 a Figura 4) evidenciam organização das equipes, mediação docente, protagonismo discente e envolvimento coletivo, ilustrando concretamente a mobilização integrada de competências ao longo de todo o percurso formativo.



Figura 1 – Organização das equipes e dinâmica inicial da gincana



Fonte: arquivo da disciplina (2025).

Figura 2 – Dinâmica “Torta na Cara” como estratégia lúdica de consolidação



Fonte: arquivo da disciplina (2025).



Figura 3 – Momento de mediação conceitual após resposta incorreta



Fonte: arquivo da disciplina (2025).

Figura 4 – Encerramento coletivo e fortalecimento do vínculo da turma



Fonte: arquivo da disciplina (2025).



3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A experiência desenvolvida evidenciou impactos significativos tanto no domínio cognitivo quanto nas dimensões socioemocionais e profissionais da formação discente. A participação integral da turma no último encontro da disciplina, mesmo sem caráter avaliativo classificatório, configura-se como indicador relevante de engajamento. Diferentemente de dinâmicas tradicionais de encerramento, frequentemente marcadas por evasão ou baixa adesão, a proposta demonstrou que estratégias fundamentadas e intencionalmente planejadas podem alterar padrões consolidados de desengajamento acadêmico.

Sob a perspectiva da teoria das competências, o principal resultado observado foi a mobilização integrada de saberes. Conforme Perrenoud (1999), competência não se restringe à posse de conhecimentos, mas à capacidade de mobilizá-los de forma pertinente diante de situações complexas. Durante a gincana, os estudantes foram desafiados a recuperar rapidamente conceitos relacionados à epigenética, herança genética, mutações e aconselhamento genético, articulando-os à prática profissional do psicólogo. Essa mobilização sob pressão temporal evidenciou consolidação do conhecimento previamente construído ao longo do semestre.

No plano cognitivo, observou-se maior segurança argumentativa, precisão conceitual e capacidade de estabelecer relações entre genética e comportamento. A mediação docente após respostas incorretas desempenhou papel formativo central, transformando o erro em elemento estruturante da aprendizagem. Conforme Le Boterf (2003), a competência se fortalece quando o sujeito compreende como mobilizou seus recursos e é capaz de ajustá-los diante de novas situações.

Do ponto de vista socioemocional, a atividade favoreceu desenvolvimento de competências relacionadas ao trabalho colaborativo, negociação e gestão de frustrações. A necessidade de decidir rapidamente em equipe exigiu escuta ativa, argumentação e cooperação. Estudantes tradicionalmente mais reservados participaram de forma ativa, o que indica ampliação da autoconfiança acadêmica e maior inserção no grupo. Esse resultado dialoga com a perspectiva de Zabala e Arnau (2010), ao afirmarem que o desenvolvimento de competências envolve dimensões cognitivas e atitudinais de forma inseparável.

A dimensão profissional também foi mobilizada de maneira significativa. Ao relacionar conceitos genéticos a situações de aconselhamento e interpretação clínica, os estudantes puderam compreender a relevância prática do conteúdo. A genética deixou de ser percebida como campo exclusivamente biológico e passou a ser integrada à identidade profissional do futuro psicólogo. Esse aspecto é coerente com a formação orientada por competências, que busca aproximar o conhecimento acadêmico das demandas reais da prática.

À luz das metodologias ativas, a experiência confirma que ambientes participativos potencializam a aprendizagem ao promover protagonismo discente e engajamento cognitivo-emocional (Bacich; Moran, 2018; Moran, 2013). A ludicidade, longe de comprometer o rigor científico, atuou como



catalisadora da consolidação conceitual. Experiências emocionalmente marcantes tendem a favorecer retenção e significado, pois envolvem simultaneamente dimensões afetivas e cognitivas.

Além disso, a roda de conversa final permitiu explicitação metacognitiva do processo. Os estudantes relataram maior segurança no conteúdo e percepção de domínio conceitual. Essa reflexão coletiva consolidou o Movimento 3 da competência, reforçando a integração entre ação e consciência sobre a própria aprendizagem.

O Plano de Desenvolvimento Institucional da Unoesc (2023) enfatiza que a formação superior deve promover aprendizagem significativa, protagonismo discente e integração entre teoria e prática. A experiência relatada alinha-se a essa diretriz institucional ao demonstrar que estratégias ativas, quando fundamentadas teoricamente, podem produzir impacto formativo consistente.

De modo geral, os resultados indicam que a gincana não apenas consolidou conteúdos, mas fortaleceu identidade acadêmica, coesão grupal e segurança profissional. O conhecimento foi experimentado, discutido e aplicado em ambiente de cooperação, demonstrando que a mobilização integrada de competências pode ser potencializada por estratégias didáticas intencionalmente estruturadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada demonstrou que o encerramento de uma disciplina pode transcender sua dimensão administrativa ou protocolar e constituir-se como espaço formativo estratégico. Ao integrar rigor científico, ludicidade e intencionalidade pedagógica, a gincana configurou-se como culminância de um percurso longitudinal orientado pela teoria das competências.

A mobilização integrada dos Movimentos 0, 1, 2 e 3 ao longo do semestre permitiu que o último encontro não fosse uma atividade isolada, mas síntese de um processo formativo estruturado. A problematização inicial, a construção teórica sistematizada, a aplicação progressiva em situações desafiadoras e a reflexão metacognitiva final compuseram um ciclo coerente com a formação por competências defendida por Perrenoud (1999) e Zabala e Arnau (2010). Nesse sentido, a atividade final consolidou aprendizagens previamente construídas e tornou visível a capacidade dos estudantes de mobilizar saberes de forma articulada.

Os resultados evidenciaram que o engajamento discente pode ser ampliado quando o estudante é reconhecido como sujeito ativo do processo formativo. A participação integral da turma, a ampliação da segurança argumentativa e o envolvimento de estudantes tradicionalmente mais reservados indicam que experiências pedagogicamente fundamentadas têm potencial para transformar padrões de desmotivação frequentemente observados em contextos de encerramento de disciplina.

No campo da formação em Psicologia, consolidar conhecimentos sobre genética humana e comportamental por meio de experiências mobilizadoras contribui para a construção de profissionais



mais críticos e preparados para interpretar informações genéticas, compreender transtornos e atuar eticamente em situações de aconselhamento. A integração entre teoria e prática, defendida no Plano de Desenvolvimento Institucional da Unoesc (2023), materializou-se na experiência ao aproximar o conteúdo científico das demandas concretas da atuação profissional.

A experiência reafirma que inovação pedagógica não se limita ao uso de tecnologias, mas se concretiza na intencionalidade didática, na coerência metodológica e na capacidade de mobilizar o estudante como protagonista da aprendizagem. A ludicidade, quando fundamentada teoricamente, pode constituir estratégia potente de consolidação conceitual, sem comprometer o rigor acadêmico.

Diante dos resultados observados, a prática tende a ser incorporada de forma permanente à disciplina, consolidando-se como estratégia institucional de encerramento formativo. Ao transformar revisão em experiência, a proposta evidenciou que aprender pode ser simultaneamente processo intelectual rigoroso e vivência significativa, integrando conhecimento, emoção e responsabilidade profissional.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25–40, 2011.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAN, José. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNOESC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2023–2027**. Joaçaba: Unoesc, 2023.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.



SHARK DENT- DESENVOLVENDO HABILIDADES PRÁTICAS DE INOVAÇÃO EM ODONTOLOGIA, NO FORMATO DE APRESENTAÇÃO SHARK TANK

Leonardo Mottes¹Elis Regina Mulinari Zanin²

Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: Este relato de experiência descreve a implementação de uma atividade pedagógica voltada ao desenvolvimento de competências empreendedoras no curso de Odontologia da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Diante das transformações do mercado de trabalho e do crescimento do setor odontológico, evidencia-se a necessidade de incorporar à formação do cirurgião-dentista conhecimentos relacionados à gestão, inovação e planejamento profissional. Historicamente, esses conteúdos foram pouco explorados na formação em saúde, o que pode dificultar a inserção do egresso em um cenário marcado por elevada competitividade e por demandas empresariais crescentes. No componente curricular Gestão em Saúde e Orientação Profissional, ofertado na 9ª fase do curso, 31 estudantes participaram de uma atividade baseada na elaboração de projetos inovadores voltados à prática odontológica. Organizados em grupos, os discentes desenvolveram propostas destinadas a solucionar necessidades reais da área, com orientação docente contínua. A atividade culminou em apresentações no formato de pitch empresarial inspiradas no programa Shark Tank, nas quais os projetos foram avaliados quanto à inovação, viabilidade e aplicabilidade. A experiência fundamenta-se na Aprendizagem Baseada em Projetos, metodologia que favorece o pensamento crítico, a criatividade e o trabalho colaborativo. Ao serem estimulados a refletir sobre o cenário empresarial, a inovação e a viabilidade de modelos de negócio em Odontologia, os discentes tendem a desenvolver uma visão mais ampla do mercado de trabalho, tornando-se mais preparados para a transição entre a formação acadêmica e o exercício profissional. Esse processo favorece a construção de um direcionamento mais claro para projetos futuros, tanto no âmbito profissional quanto pessoal, fortalecendo a autonomia, a capacidade de planejamento e a postura empreendedora.

Palavras-chave: odontologia integrativa; empreendedorismo; gestão em saúde.

1 INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo do ensino superior, a dimensão empresarial tem se consolidado como um componente estratégico na formação profissional de diversos cursos, refletindo as transformações do mercado de trabalho e as crescentes exigências relacionadas à gestão e à inovação. Na Odontologia,

¹ leonardo.mottes@unoesc.edu.br.

² elis.zanin@unoesc.edu.br.



essa realidade também se encontra, uma vez que a prática profissional ultrapassa o modelo tradicional centrado exclusivamente no atendimento clínico. O exercício profissional atual requer competências relacionadas ao planejamento, à organização de serviços, à liderança, à tomada de decisão e à gestão de recursos humanos e financeiros.

Historicamente, a Odontologia, assim como outros cursos da área da saúde, não contemplava de forma sistemática em sua matriz curricular componentes voltados à gestão e à inovação, fazendo com que o egresso ao sair para o mercado de trabalho, ficasse perdido em relação as oportunidades profissionais, e as vezes focando no modelo tradicional de trabalho. Entretanto, as mudanças no mercado e o crescimento do setor odontológico reforçam a necessidade dessa formação. Segundo a POI (2025), o Brasil possui aproximadamente 61.394 clínicas odontológicas, número expressivo que evidencia a consolidação de uma realidade empresarial no campo da Odontologia e o aumento da concorrência, impulsionando a busca por novas áreas de atuação e por estratégias inovadoras de empreendedorismo.

Nesse cenário, o cirurgião-dentista passa a atuar não apenas como prestador de cuidados em saúde, mas também como gestor de seu próprio ambiente de trabalho, sendo responsável por estruturar redes de apoio multiprofissionais e estratégias administrativas que contribuam para a eficiência dos serviços ofertados. Essa perspectiva favorece o desenvolvimento profissional contínuo, a melhoria da qualidade assistencial e a ampliação do acesso a um cuidado mais integrado, humanizado e qualificado, alinhado aos princípios da ética, da responsabilidade social na prática odontológica.

No curso de Odontologia da Unoesc, essa demanda formativa é contemplada na 9ª fase por meio do componente curricular: Gestão em Saúde e Orientação Profissional. Nesse componente, os estudantes têm contato com fundamentos de Odontologia Legal, Código de Ética Odontológico e gestão em saúde, além de conteúdos relacionados ao planejamento e à avaliação de ações nos setores público e privado, às relações de trabalho e ao gerenciamento de recursos humanos, financeiros e tecnológicos em saúde. As competências a serem desenvolvidas no componente, são fundamentais para que o futuro cirurgião-dentista tenha uma visão empreendedora da área.

O objetivo deste relato de experiência em ensino é descrever uma atividade desenvolvida no componente curricular de Gestão em Saúde e Orientação Profissional, na qual os estudantes elaboram, ao longo do semestre, propostas inovadoras voltadas à prática odontológica. No final do semestre, essas propostas são apresentadas em formato de “pitch empresarial”, inspirado no modelo Shark Tank, estimulando o desenvolvimento de competências empreendedoras, comunicação profissional e pensamento crítico.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Neste relato de experiência, 31 estudantes participaram da disciplina, ofertada no primeiro semestre de 2025. A atividade em questão já havia sido implementada anteriormente no componente,



ainda na primeira turma do curso, que formou 16 estudantes em 2024. Ao longo do semestre, o componente contempla aulas teóricas sobre fundamentos de Odontologia Legal, gestão em saúde, entidades de classe, planejamento e avaliação de ações nos setores público e privado, relações de trabalho e outros temas relevantes à formação profissional. Nessa atividade, a turma foi dividida em cinco grupos, e a escolha de tema era livre entre os estudantes do grupo.

Antes da entrega final, os estudantes realizavam em sala a elaboração da atividade, sendo destinados dois dias para a elaboração do case ou problema, como norteamento da atividade. Os professores do componente orientavam os estudantes por meio de discussões estruturadas, sugestões técnicas e questionamentos profissionais relacionados à viabilidade das ideias propostas, além de compartilharem suas próprias experiências acadêmicas e de mercado. Essa mediação incluía reflexões sobre gestão de serviços, planejamento estratégico, inovação em processos clínicos e administrativos, sustentabilidade financeira e ética profissional. Também eram incentivadas análises críticas sobre oportunidades e desafios do setor odontológico, estimulando os estudantes a aprimorar seus projetos com base em evidências, tendências de mercado e demandas reais da prática profissional, favorecendo um ambiente de aprendizagem colaborativo, reflexivo e orientado à solução de problemas.

Entre as competências previstas para o componente, destaca-se o desenvolvimento da capacidade de elaborar, implantar e acompanhar inovações tecnológicas (como informática, novos materiais e biotecnologia), bem como inovações gerenciais e em modelos de negócio, sob uma perspectiva empreendedora. Como estratégia de avaliação e socialização dos projetos, a entrega da atividade ocorreu por meio de uma apresentação final denominada de “Shark Dent” inspirada no formato do programa de televisão Shark Tank, e realizada no último dia do componente. Nesse modelo, e assim como no programa, os estudantes dispuseram de tempo limitado para realizar um *pitch* ou apresentação estruturado, devendo expor de forma clara e persuasiva a proposta de valor do projeto, o diferencial inovador, o modelo de negócio e a viabilidade financeira. Após a apresentação, os projetos foram avaliados por uma banca, que puderam realizar questionamentos, solicitar esclarecimentos e deliberar sobre o potencial de investimento da proposta, considerando critérios como inovação, sustentabilidade, aplicabilidade prática e consistência do planejamento.

A elaboração dos projetos precisava suprir alguma necessidade real identificada na área odontológica, com foco na inovação, priorizando a proposição de soluções viáveis, baseadas em evidências e alinhadas às demandas contemporâneas do mercado e da assistência em saúde, de modo a promover melhorias nos processos clínicos, gerenciais ou tecnológicos da prática odontológica.



Fotografia 1 - Estudantes apresentando os projetos desenvolvidos no Shark Dent



Fonte: os autores.

Fotografia 2 - Um dos grupos realizou a apresentação de seu projeto utilizando a identidade visual do Shark Dent



Fonte: os autores.



3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com Bacich e Moran (2018), a aprendizagem baseada em projetos configura-se como uma metodologia em que os estudantes se engajam em tarefas e desafios voltados à resolução de problemas ou ao desenvolvimento de projetos conectados a situações de sua vida para além do ambiente escolar. A realização de projetos também favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, competências consideradas essenciais para a formação no século XXI. Isso demonstra a importância das metodologias ativas e a formação por competências, aliadas ao setor empreendedor e inovador. Além disso, a aprendizagem baseada em projetos oferece subsídios para o desenvolvimento de projetos em grupos, nos quais a construção de um produto final ocorre de forma articulada à aplicação prática de conceitos fundamentais no contexto de um problema a ser solucionado. Essa abordagem também possibilita a avaliação dos estudantes com base em seu desempenho ao longo do processo e na qualidade dos projetos apresentados (Damasceno 2022).

O formato inspirado no Shark Tank, ao se diferenciar do modelo tradicional de apresentações acadêmicas, promove uma dinâmica mais interativa, realista e alinhada ao contexto empreendedor. Essa estratégia estimula os estudantes a adotarem uma postura mais estratégica e orientada ao mercado, uma vez que a simulação da presença de investidores representados pelos professores e reproduz situações próximas às vivenciadas no ambiente profissional.

Nesse cenário, ao avaliarem figurativamente se investiriam ou não nas propostas apresentadas, os avaliadores oferecem devolutivas imediatas sobre aspectos como viabilidade econômica, potencial de inovação, clareza do modelo de negócio, resolução do problema a ser solucionado e aplicabilidade prática. Esse processo permite que os estudantes, ao final das apresentações, desenvolvam uma compreensão mais concreta acerca da consistência e da exequibilidade de suas ideias. Além disso, o formato favorece o aprimoramento de competências comunicativas, argumentativas e de negociação, ao exigir que os discentes defendam seus projetos de forma objetiva, persuasiva e fundamentada, aproximando o processo formativo das demandas reais do mercado empreendedor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A idealização de projetos empreendedores na área da saúde, especialmente na Odontologia, ainda é pouco explorada no contexto da formação acadêmica. De modo geral, observa-se que são relativamente poucas as instituições de ensino superior que incorporam, de forma estruturada, em suas matrizes curriculares, componentes voltados à gestão, ao empreendedorismo e à orientação profissional. Essa lacuna formativa pode limitar o desenvolvimento de competências essenciais para a atuação contemporânea do cirurgião-dentista, cuja prática ultrapassa o domínio técnico-clínico e exige conhecimentos relacionados à administração, inovação e planejamento de carreira. A experiência desenvolvida no componente de Gestão e Orientação Profissional evidencia que a inserção de atividades



práticas voltadas à elaboração de projetos empreendedores contribui significativamente para a formação dos estudantes.

Ao serem estimulados a refletir sobre o cenário empresarial, a inovação e a viabilidade de modelos de negócio em Odontologia, os discentes tendem a desenvolver uma visão mais ampla do mercado de trabalho, tornando-se mais preparados para a transição entre a formação acadêmica e o exercício profissional. Esse processo favorece a construção de um direcionamento mais claro para projetos futuros, tanto no âmbito profissional quanto pessoal, fortalecendo a autonomia, a capacidade de planejamento e a postura empreendedora.

REFERÊNCIAS

Plataforma de Dados de Pontos de Interesse. (POI). **Dental clinic market in Brazil: industry report 2025**. Poidata, 2025. Disponível em: <https://www.poidata.io/report/dental-clinic/brazil>. Acesso em: 12 fev. 2026.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.

DAMASCENO, Adriana. Engenharia de Software com metodologias ativas no ensino remoto: eficácia percebida e satisfação do aluno em foco. In: **Anais do XXVIII Workshop de Informática na Escola**, Porto Alegre: SBC, 2022, pp. 122-131



SIMULAÇÃO DE REUNIÃO DA ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA COM *BENCHMARKING* PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM SAÚDE COLETIVA

Ana Paula Maihack Gauer¹

Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: Este relato de experiência apresenta uma proposta formativa desenvolvida no componente curricular Programas em Saúde Coletiva do curso de Fisioterapia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), com foco na qualificação do raciocínio gestor e da atuação multiprofissional na Atenção Primária à Saúde. A atividade consistiu na simulação de uma reunião da Estratégia Saúde da Família associada ao uso do benchmarking, na qual os estudantes analisaram cenários territoriais, compararam estratégias de intervenção e elaboraram planos de ação articulados à Rede de Atenção à Saúde. A metodologia combinou Aprendizagem Baseada em Problemas, simulação estruturada e ensino por competências, com uso orientado de tecnologias digitais e Inteligência Artificial como apoio à análise de evidências. Observou-se engajamento discente, ampliação do raciocínio crítico, qualificação da argumentação técnica e revisão reflexiva das propostas durante o Jogo da Concórdia. A experiência fortaleceu a transposição entre teoria e prática, alinhando-se aos movimentos mobilizadores de competência da UNOESC e demonstrando potencial de replicação em outros contextos.

Palavras-chave: fisioterapia; saúde coletiva; benchmarking; metodologias ativas; ensino por competências; atenção primária à saúde.

1 INTRODUÇÃO

A formação em saúde no ensino superior tem sido desafiada pela crescente complexidade dos problemas sanitários e sociais que atravessam o Sistema Único de Saúde (SUS), exigindo profissionais capazes de articular conhecimentos técnicos, raciocínio crítico, tomada de decisão e atuação multiprofissional no território. No campo da Saúde Coletiva, observa-se que, embora os estudantes apresentem domínio conceitual sobre políticas públicas, Atenção Primária à Saúde (APS) e Redes de Atenção à Saúde (RAS), persistem dificuldades na aplicação integrada desses conhecimentos em situações concretas de gestão do cuidado e planejamento territorial. Esse cenário motivou a proposição de práticas pedagógicas inovadoras que aproximassem o processo formativo das demandas reais do SUS.

¹ ana.gauer@unoesc.edu.br.



Como resposta a esse desafio, foi desenvolvida a experiência pedagógica de Simulação de uma reunião da Estratégia Saúde da Família (ESF) utilizando a metodologia do *Benchmarking*² e Plano de Ação, implementada no curso de Fisioterapia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). A atividade foi planejada como uma proposta pedagógica inovadora, em consonância com a Proposta Pedagógica Institucional da UNOESC, com foco na mobilização de competências relacionadas ao saber, saber-fazer e saber-ser. A simulação buscou inserir o estudante em um contexto decisório semelhante ao cotidiano das equipes da ESF, envolvendo análise de indicadores, comparação de experiências exitosas, negociação multiprofissional e definição de prioridades de intervenção no território.

A experiência foi proposta para superar modelos de ensino centrados na transmissão de conteúdos, incorporando estratégias que favorecessem aprendizagem ativa, problematização da realidade e integração entre teoria e prática. A simulação com *benchmarking* foi utilizada para desenvolver competências relacionadas à gestão do cuidado, planejamento em saúde, articulação intersetorial e avaliação de ações na APS. De forma complementar, o uso orientado de tecnologias digitais e Inteligência Artificial apoiou a busca e análise de evidências, sob mediação docente, preservando o protagonismo discente e a ética acadêmica. Conforme Bacich; Moran (2018), essa mediação fortalece a autonomia e a integração entre teoria e prática frente a situações-problema.

A simulação pedagógica constituiu-se como eixo central da proposta, compreendida não apenas como recurso técnico, mas como estratégia formativa que amplia e qualifica experiências reais em ambiente acadêmico. Conforme Gaba (2004), a simulação possibilita o desenvolvimento de competências individuais e coletivas, ao favorecer a tomada de decisão, o trabalho em equipe e a reflexão sobre a prática. No contexto da Saúde Coletiva, essa estratégia assume especial relevância ao permitir a vivência de processos de gestão, deliberação e negociação típicos das equipes multiprofissionais e intersetoriais que atuam no SUS.

O objetivo da experiência foi desenvolver, nos estudantes, competências para analisar problemas de saúde coletiva, planejar e propor estratégias de reorganização de serviços de saúde, articulando a gestão do cuidado aos princípios de eficiência, eficácia, efetividade³ e sustentabilidade, em consonância com os princípios do SUS e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Para isso, a atividade culminou em apresentações relâmpago seguidas de um momento de deliberação coletiva, denominado Jogo da Concórdia, no qual os grupos defenderam suas propostas, argumentaram sobre diferentes alternativas e construíram sínteses consensuais baseadas em evidências e valores como equidade e integralidade.

A experiência apoiou-se, portanto, nos pressupostos da aprendizagem ativa e centrada no estudante (Doolittle; Wojdak; Walters, 2023), da aprendizagem significativa (Ausubel, 2000), da simulação como estratégia formativa em saúde (Gaba, 2004) e do ensino por competências (Perrenoud, 2000; Zabala; Arnau, 2010), articulados à mediação tecnológica no processo educativo (Bacich; Moran,

² Benchmarking: Processo de aprender com experiências bem-sucedidas em outros lugares e adaptar ao seu território.

³ Eficiência: uso racional de recursos (fazer mais com menos). Eficácia: atingir o resultado ideal, em condições controladas. Efetividade: impacto real no território, considerando contexto e barreiras.



2018). Esses referenciais sustentaram a proposta pedagógica, orientada à problematização, à tomada de decisão contextualizada e ao desenvolvimento de competências críticas, éticas e interprofissionais, em consonância com os movimentos mobilizadores de competências previstos na proposta institucional da UNOESC.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência pedagógica foi desenvolvida no componente curricular Programas em Saúde Coletiva, ofertado no sexto período do curso de Fisioterapia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) – Campus São Miguel do Oeste, no segundo semestre de 2025. Participaram da atividade 26 estudantes, com faixa etária entre 19 e 44 anos, que apresentavam domínio conceitual sobre os princípios do SUS, APS e das RAS, porém ainda demonstravam dificuldades na aplicação integrada desses conhecimentos à análise territorial, ao planejamento em saúde e à tomada de decisão no trabalho multiprofissional.

O desafio da atividade consistiu em aproximar os estudantes do raciocínio gestor, da compreensão dos determinantes sociais da saúde e da atuação intersetorial. Nesse contexto, foi implementada a atividade intitulada Simulação de Reunião da Estratégia Saúde da Família (ESF) com Benchmarking e Plano de Ação em Saúde Coletiva, concebida como uma estratégia pedagógica orientada à problematização de situações reais, à deliberação coletiva e à tomada de decisão fundamentada em evidências e indicadores de saúde.

2.1 METODOLOGIA UTILIZADA

A metodologia adotada integrou Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), simulação pedagógica e *benchmarking*, ancoradas no ensino por competências. Os estudantes analisaram cenários de saúde coletiva, discutiram soluções e tomaram decisões semelhantes às das equipes da ESF, mobilizando conhecimentos prévios e construindo propostas fundamentadas em evidências, sob mediação docente voltada à reflexão crítica (Rodrigues *et al.*, 2024; Seibert, 2021).

Os cenários de simulação constituíram o eixo central da proposta, exigindo análise territorial, definição de prioridades e tomada de decisão fundamentada, favorecendo o desenvolvimento de dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. Ressalta-se que a simulação foi utilizada como metodologia de aprendizagem e não como encenação, caracterizando experiências guiadas que reproduzem aspectos relevantes da prática e promovem o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades na formação (Lateef, 2010).



O *benchmarking* foi incorporado como ferramenta complementar à simulação, permitindo a comparação de duas respostas possíveis (Município Alfa e Município Beta) a um mesmo problema de saúde. As alternativas foram analisadas por cada grupo a partir de uma matriz previamente estruturada, que contemplou critérios como viabilidade técnica e operacional, impacto esperado, sustentabilidade das ações e alinhamento aos princípios do SUS. A partir dessa análise, os estudantes selecionaram a estratégia mais adequada ao contexto e a utilizaram como base para a elaboração do Plano de Ação em Saúde Coletiva. A articulação entre ABP, simulação pedagógica e *benchmarking* aproximou a experiência das dinâmicas reais da ESF, favorecendo a integração entre saber, saber-fazer e saber-ser, bem como o desenvolvimento da tomada de decisão ética e da atuação colaborativa na APS.

2.2 PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DA ATIVIDADE

O planejamento e a execução da experiência foram organizados de forma sequencial e intencional em duas fases complementares, articulando análise diagnóstica, deliberação coletiva e reelaboração das propostas (Figura 1). Inicialmente, a turma foi dividida em cinco grupos, cada um representando uma equipe multiprofissional da ESF de um município fictício, que recebeu um cenário de saúde coletiva contextualizado por dados epidemiológicos, sociais e organizacionais, além de duas alternativas comparativas de *benchmarking* (Município Alfa e Município Beta). Os cenários abordaram problemas prevalentes da APS, como surto de dengue, saúde mental pós-pandemia, isolamento social de idosos, gravidez na adolescência e uso abusivo de álcool, articulados aos respectivos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Dentro dos grupos, os estudantes assumiram papéis profissionais simulados (médico, enfermeiro, fisioterapeuta, agente comunitário de saúde, dentista e gestor), favorecendo a compreensão das atribuições profissionais, do trabalho em equipe e da tomada de decisão multiprofissional. Para o estudante, essa estratégia significou compreender que a decisão em saúde coletiva é construída de forma compartilhada e negociada, e não individual.

A primeira fase, de caráter diagnóstico e analítico, envolveu a leitura técnica orientada de documentos de referência (CONASS, 2023; OPAS, 2023; Ministério da Saúde), com apoio de recursos digitais. O uso da Inteligência Artificial ocorreu de forma supervisionada, como suporte à busca de conteúdos, à organização das informações e à síntese de boas práticas, sem substituir o raciocínio discente ou os processos de tomada de decisão. A mediação docente assegurou a validação crítica das fontes, o respeito à ética acadêmica e o uso responsável da tecnologia como apoio ao raciocínio analítico.

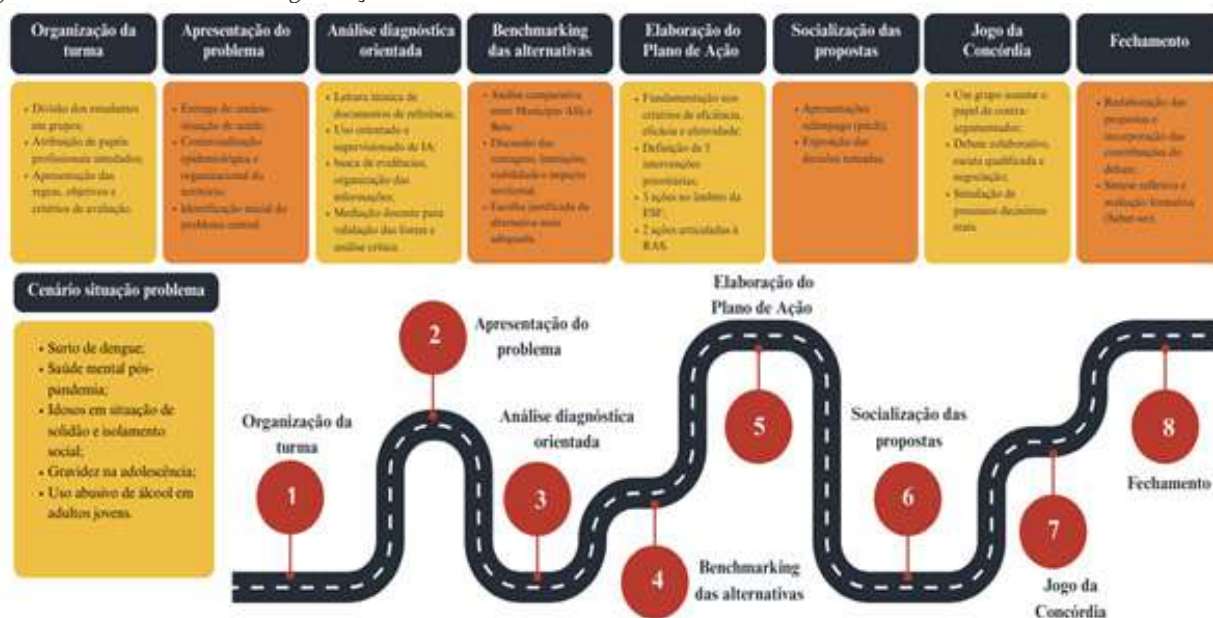
Com base nessas informações, os grupos analisaram o problema do território e compararam as experiências, realizando a escolha justificada entre Município Alfa ou Município Beta a partir dos critérios de eficiência, eficácia e efetividade. Do ponto de vista formativo, observou-se que essa etapa fortaleceu a capacidade de argumentação técnica e a leitura das políticas públicas de saúde.



Na sequência, os grupos elaboraram um Plano de Ação em Saúde Coletiva composto por cinco intervenções prioritárias, sendo três no âmbito da ESF, voltadas à resolutividade local, e duas articuladas à RAS, envolvendo apoio matricial, serviços especializados ou parcerias intersetoriais. Cada intervenção foi descrita de forma estruturada, contemplando a ação proposta, os responsáveis pela execução e os resultados esperados, expressos por indicadores.

A segunda fase envolveu a socialização e a deliberação coletiva das propostas, com apresentação relâmpago (*pitch*) seguidas do Jogo da Concórdia, dinâmica estruturada de debate acadêmico que promoveu argumentação fundamentada, escuta qualificada e construção de consensos, simulando processos deliberativos das equipes de saúde. Após o debate, os grupos reelaboraram suas propostas a partir das contribuições do coletivo e elaboraram uma síntese reflexiva sobre as decisões e o processo de aprendizagem.

Figura 1 – Detalhamento da organização da atividade



Fonte: a autora (2025).

2.3 COMPETÊNCIAS ENVOLVIDAS E MOVIMENTOS MOBILIZADORES DE COMPETÊNCIA (UNOESC)

A atividade mobilizou competências centrais do componente curricular e do perfil de egresso do curso de Fisioterapia, com destaque para a análise crítica de políticas públicas de saúde, o planejamento de intervenções coletivas e intersetoriais, a aplicação de conceitos de gestão pública e saúde baseada em valor, a atuação em equipe multiprofissional e a reflexão sobre o papel do fisioterapeuta no SUS. De forma intencional, a experiência percorreu os quatro movimentos mobilizadores de competência adotados pela Unesco, conforme quadro 1.



Quadro 1 – Articulação da experiência pedagógica aos movimentos mobilizadores de competência da Unoesc.

Movimento	Dimensão	Como foi desenvolvido na atividade
Movimento 0	Diagnóstico e nivelamento	Resgate de conhecimentos sobre SUS, APS, RAS e indicadores de saúde.
Movimento 1	Saber	Conhecimento: Integração conceitual de planejamento, regulação e avaliação em saúde.
Movimento 2	Saber-fazer	Aplicação: Elaboração prática e estruturada de planos de ação interprofissionais, evidenciando a aplicação concreta dos conhecimentos no território.
Movimento 3	Saber-ser	Problematização/tomada de decisão: Deliberação ética e corresponsabilidade interprofissional, atitudes de escuta qualificada, negociação e empatia profissional observadas durante o Jogo da Concórdia.

Fonte: a autora (2025).

2.4 PAPEL DO PROFESSOR, DOS ESTUDANTES, AVALIAÇÃO E ASPECTOS INOVADORES

A docente atuou como mediadora do processo de ensino-aprendizagem, orientando a investigação, estimulando a problematização dos cenários e conduzindo devolutivas formativas ao longo de todas as etapas da atividade. Os estudantes, por sua vez, assumiram papel protagonista, participando de forma colaborativa, engajada, ao vivenciarem dilemas reais da organização do cuidado na APS.

A avaliação ocorreu de forma processual e formativa, por meio de checklist, contemplando a análise do problema, a qualidade das intervenções propostas e a participação discente ao longo das etapas da atividade. Consideraram-se como critérios centrais a coerência entre os problemas analisados, as ações planejadas e os indicadores definidos, bem como a aplicabilidade das intervenções no contexto territorial. A análise das produções e dos relatos discentes evidenciou engajamento, ampliação do raciocínio estratégico, fortalecimento da comunicação multiprofissional e maior capacidade de articular teoria e prática de forma contextualizada, expressos pela participação ativa e pelo envolvimento qualificado nos debates.

Após o Jogo da Concórdia, os estudantes revisaram e ajustaram suas intervenções, reconhecendo limites das propostas iniciais e incorporando contribuições construídas coletivamente. Observou-se a ausência de conflitos improdutivos, com predomínio de argumentação fundamentada, escuta qualificada e valorização da decisão multiprofissional, além do engajamento observado, acompanhados de reflexões sobre o próprio processo de aprendizagem. O caráter inovador da experiência esteve na integração entre simulação pedagógica, *benchmarking* de políticas públicas e uso ético e orientado da Inteligência Artificial, configurando uma aprendizagem significativa e inovadora, conforme o PDI da UNOESC (2023), ao articular de forma intencional o saber, o saber-fazer e o saber-ser em um processo formativo crítico, contextualizado e socialmente comprometido.



3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das produções, debates e sínteses evidenciou avanços na compreensão dos problemas de Saúde Coletiva como processos complexos, condicionados por fatores sociais e pela organização dos serviços de saúde. A simulação de reunião da Estratégia Saúde da Família associada ao *benchmarking* favoreceu a elaboração de planos de ação territorializados, nos quais os estudantes articularam intervenções no âmbito da APS e da RAS, sustentando suas decisões em evidências, indicadores e princípios do SUS (Quadro 2). Esse processo de articulação entre teoria e prática corresponde ao que Ausubel (2000) define como aprendizagem significativa, ao relacionar novos conteúdos a situações concretas e relevantes, favorecendo a ressignificação dos conhecimentos prévios.

Ao assumir papel ativo na análise dos cenários e na definição das estratégias de intervenção, os estudantes vivenciaram processos característicos da aprendizagem ativa, conforme Prince (2004), nos quais a problematização, o engajamento cognitivo e a tomada de decisão coletiva ampliam a compreensão dos conteúdos. Diferentemente de abordagens expositivas, a simulação exigiu leitura crítica do território, negociação interprofissional e avaliação de impactos, fortalecendo o raciocínio gestor e a corresponsabilidade no cuidado.

No cenário de idosos em solidão e isolamento social, houve deslocamento de uma leitura biomédica centrada em agravos para a compreensão do isolamento como determinante social associado ao declínio funcional, sofrimento psíquico e baixa adesão ao cuidado. As propostas priorizaram ações territoriais de vínculo e escuta, como busca ativa, grupos de convivência e telemonitoramento, aproximando-se do cuidado integral na APS. A fala discente de que “quando família, comunidade e equipe de saúde se unem, conseguimos cuidar melhor, prevenir problemas e oferecer apoio” evidencia o reconhecimento das redes de apoio como eixo central do cuidado e a ampliação da perspectiva sobre a atuação profissional.

De modo semelhante, nos cenários de gravidez na adolescência e uso abusivo de álcool em adultos jovens, observou-se a superação de leituras moralizantes ou centradas na responsabilização individual, com incorporação de ações educativas, preventivas e intersetoriais envolvendo saúde, escola, assistência social, cultura e esporte. Esse deslocamento conceitual reflete amadurecimento crítico dos estudantes ao reconhecerem tais fenômenos como socialmente determinados, em consonância com os princípios da promoção da saúde e da equidade. A fala discente de que “o tema envolve muitos fatores além da responsabilidade individual” expressa essa ampliação de perspectiva.

No contexto do consumo abusivo de álcool, os estudantes identificaram a elevada prevalência de uso de risco associada a acidentes, conflitos familiares e afastamentos do trabalho, bem como a baixa percepção de gravidade do problema no território. As propostas priorizaram o rastreamento sistemático pela ESF, intervenções breves e ações territoriais de promoção de lazer saudável e redução de danos, como circuitos esportivos, eventos culturais sem álcool, campanhas de condutor responsável e a atuação



da “Patrulha da Saúde Jovem”. A articulação intersetorial reforçou a compreensão do consumo abusivo como fenômeno socialmente condicionado e a necessidade de estratégias preventivas.

No contexto da saúde mental pós-pandemia, o debate coletivo evidenciou a simulação como espaço seguro para revisão crítica das propostas iniciais, conforme Gaba (2004). Ao reconhecerem o predomínio de ações reabilitadoras em detrimento da prevenção, os grupos reelaboraram as intervenções com maior ênfase em estratégias comunitárias. A fala discente de que o foco inicial “ficou muito na reabilitação, deixando a prevenção em segundo plano” ilustra esse processo reflexivo, que resultou na ampliação das ações preventivas e no amadurecimento conceitual dos estudantes.

No cenário de surto de dengue, a priorização de ações educativas e de mobilização comunitária evidenciou a compreensão da cidadania sanitária como construção territorial. A articulação entre vigilância em saúde, APS e serviços de urgência reforçou a leitura das redes de cuidado como dispositivos integrados. A fala discente de que “ações de saúde e educação nas escolas ajudam a diminuir a resistência da população e aumentam a conscientização” expressa essa compreensão gradual da participação comunitária no controle do agravo.

De forma transversal, o Jogo da Concórdia consolidou-se como dispositivo formativo central ao promover argumentação fundamentada, escuta qualificada e construção coletiva de consensos, favorecendo o desenvolvimento de competências comunicativas, éticas e interprofissionais e fortalecendo o raciocínio crítico e a corresponsabilidade no cuidado. A fala discente de que “discutir ideias diferentes sem julgamentos ajudou a enxergar o problema por outros pontos de vista” ilustra o impacto formativo da atividade, que também resultou em revisão crítica das propostas e ampliação do foco preventivo em temas sensíveis e grupos vulneráveis.

Apesar dos resultados positivos, observaram-se desafios formativos, como a tendência inicial à priorização de ações assistenciais e dificuldades na incorporação de estratégias preventivas, intersetoriais e indicadores coerentes. Esses aspectos indicam o risco de superficialidade analítica quando a simulação não é acompanhada de mediação docente qualificada e critérios metodológicos claros, especialmente no uso de tecnologias digitais e Inteligência Artificial. Assim, embora potente, a simulação com *benchmarking* exige planejamento estruturado e acompanhamento contínuo para promover aprendizagem profunda.

De forma integrada, a atividade mobilizou progressivamente os quatro movimentos mobilizadores de competência da UNOESC, desde o resgate conceitual sobre SUS, APS e RAS até a aplicação prática dos planos de ação e o exercício da deliberação ética no Jogo da Concórdia. Os resultados indicam que a simulação com *benchmarking* favoreceu uma formação crítica e contextualizada, fortalecendo a compreensão da Saúde Coletiva como prática integrada e sustentável, com capacidade discente de selecionar indicadores coerentes e articular eficiência, eficácia e efetividade às realidades territoriais, em consonância com os princípios do SUS e os ODS. Parte superior do formulário



Quadro 2 – Produções discentes na Simulação de Reunião da ESF com Benchmarking e plano de ação em Saúde Coletiva, 2025

Cenário-situação	Foco do problema (leitura discente)	Ações no âmbito da ESF	Ações articuladas à RAS	Indicadores propostos
Idosos em solidão e isolamento social	Isolamento como fator de risco para declínio funcional, sofrimento psíquico e baixa adesão ao cuidado	Mapeamento ativo e estratificação de risco; grupos comunitários de convivência; telemonitoramento e chamadas periódicas	Articulação com CAPS, CRAS e universidades (extensão e apoio psicossocial)	↑ participação social; ↓ quedas; ↓ sintomas depressivos; ↑ adesão terapêutica ODS 3 (Saúde e Bem-Estar), 10 (Redução das Desigualdades) e 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis)
Saúde mental pós-pandemia	Sobrecarga da APS e fragmentação do cuidado em saúde mental	Grupos terapêuticos comunitários; práticas corporais integrativas; capacitação da equipe para acolhimento	Matriciamento com CAPS; organização de fluxos assistenciais	↓ fila de espera para CAPS; ↓ procura médica por sofrimento psíquico leve; ↑ resolutividade da APS ODS 3 (Saúde e Bem-Estar) e 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes)
Uso abusivo de álcool em adultos jovens	Estigma, naturalização do consumo e ausência de estratégias preventivas	Rastreamento; intervenções breves; ações educativas e lazer saudável	CAPS AD; parcerias intersetoriais (esporte, cultura, juventude)	↓ acidentes relacionados ao álcool; ↑ adesão a ações preventivas; ↑ participação em atividades comunitárias ODS 3 (Saúde e Bem-Estar) e 10 (Redução das Desigualdades)
Surto de dengue	Fragilidade da mobilização comunitária e controle vetorial	Mutirões comunitários; visitas domiciliares qualificadas; educação em saúde nas escolas	Vigilância epidemiológica; UPA e hospital para organização da resposta assistencial	↓ incidência e letalidade; ↑ adesão às visitas domiciliares; ↓ focos do vetor ODS 3 (Saúde e Bem-Estar) e 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis)
Gravidez na adolescência	Fenômeno social e intersetorial, não restrito à responsabilidade individual	Educação sexual continuada; escuta qualificada; busca ativa e vínculo com famílias	Escola, CRAS e programas de qualificação profissional	↓ incidência de gravidez; ↑ adesão ao pré-natal precoce; ↓ evasão escolar ODS 3 (Saúde e Bem-Estar), 4 (Educação de Qualidade) e 5 (Igualdade de Gênero)

Legenda: CAPS AD: Centro de Atenção Psicossocial - Álcool e Drogas. APS: Atenção Primária à Saúde. CRAS: Centro de Atenção Psicossocial. ESF: Estratégia de Saúde da Família. UPA: Unidade de Pronto Atendimento.

Fonte: a autora (2025).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma sintética, a experiência resultou na elaboração de planos de ação territorializados, construídos coletivamente pelos estudantes, com articulação entre Estratégia Saúde da Família e Rede de Atenção à Saúde, definição de responsabilidades, indicadores e análise de viabilidade. Observou-se elevado engajamento discente, participação ativa nos debates, revisão crítica das propostas após o confronto de ideias e desenvolvimento de competências relacionadas à análise crítica, comunicação, tomada de decisão ética e trabalho colaborativo. A simulação com *benchmarking* e o Jogo da Concorrência



favoreceram o protagonismo estudantil e a aprendizagem significativa, evidenciando a centralidade do estudante no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a prática pedagógica apresentada dialoga com os critérios estabelecidos no edital, especialmente no que se refere a reconhecer e divulgar uma experiência inovadora de ensino, estimular a criatividade docente, promover metodologias centradas no estudante e ancoradas na aquisição de competências, além de constituir uma experiência passível de compartilhamento e adaptação em outros contextos formativos. Ao integrar simulação, *benchmarking*, debate colaborativo e uso orientado de tecnologias, a experiência reafirma o compromisso institucional com práticas pedagógicas alinhadas aos desafios contemporâneos da educação superior e à formação crítica, ética e socialmente comprometida.

Pela sua estrutura metodológica, baixo custo operacional e alinhamento à perspectiva do ensino por competências, a prática apresentada possui potencial de compartilhamento entre docentes da UNOESC e de adaptação a outros cursos, componentes curriculares e campi, contribuindo para a disseminação institucional de estratégias pedagógicas inovadoras e centradas no estudante. Como dificuldades observadas no processo, identificou-se, nas etapas iniciais, a predominância de abordagens centradas em ações assistenciais, em detrimento de estratégias preventivas e intersetoriais, bem como limitações na definição de indicadores alinhados aos objetivos das intervenções, demandando maior mediação docente. Tais desafios foram progressivamente superados ao longo da atividade, configurando-se como elementos formativos que favoreceram o amadurecimento conceitual dos estudantes.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem baseada em problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: aval.pol.públ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 263–294, abr./jun. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE SAÚDE. CONASS. **Coleção Progestores:** Para entender a gestão do SUS. Brasília: CONASS, 2011–2023. Disponível em: <https://www.conass.org.br/biblioteca/progestores/>.

DOOLITTLE, P. E.; WOJDAK, J. M.; WALTERS, K. S. *Defining Active Learning: A Restricted Systematic Review*. **Teaching & Learning Inquiry**, v. 11, 2023.

ETTORCHI-TARDY, A.; LEVIE, M.; MICHEL, P. Benchmarking: a method for continuous quality improvement in health. **Healthcare Policy**, Toronto, v. 7, n. 4, p. e101–e119, maio 2012.



GABA, D. M. The future vision of simulation in healthcare. **Qual Saf Health Care.**, v. 13, supl. 1, p. i2–i10, 2004.

LATEEF, Fatima. Simulation-based learning: just like the real thing. **J Emerg Trauma Shock.**, Mumbai, v. 3, n. 4, p. 348–352, out. 2010.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. OPAS. **Atenção Primária à Saúde no Brasil: Relatório de Monitoramento 2023.** Brasília: OPAS/OMS, 2023.
Disponível em: <https://www.paho.org/pt/brasil/publicacoes>.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRINCE, M. Does active learning work? A review of the research. **J. Engr. Education**, [s. l.], v. 93, n. 3, p. 223–231, 2004.

RODRIGUES, P. S. *et al.* Perspectivas de estudantes e egressos sobre a aprendizagem baseada em problemas na formação de enfermeiros. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 29, n. 8, p. e06042024, ago. 2024.

SEIBERT, S. A. Problem-based learning: a strategy to foster Generation Z's critical thinking and perseverance. **Teach Learn Nurs.**, v. 16, n. 1, p. 85–88, 2021.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.



UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA COM A ATIVIDADE “DESARME” EM FINANÇAS CORPORATIVAS

Andrei Sebben¹Fabio Renner Mingori²

Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: O ensino de Finanças Corporativas no ensino superior, especialmente em cursos de Administração e Ciências Contábeis, enfrenta desafios relacionados à resistência dos estudantes frente a conteúdos quantitativos, frequentemente percebidos como abstratos e distantes da prática profissional. Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo relatar e analisar a aplicação da atividade lúdica “Desarme” como estratégia pedagógica baseada em metodologias ativas e na aprendizagem experiencial. A atividade foi aplicada em turmas da 6ª fase dos cursos de Administração e Ciências Contábeis, da Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC, em São Miguel do Oeste, Maravilha e Pinhalzinho, envolvendo aproximadamente 100 estudantes no componente curricular de Finanças Corporativas. Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como um relato de experiência, complementado por uma pesquisa de satisfação com abordagem quantitativa e qualitativa. Os resultados evidenciam elevado nível de engajamento, motivação e participação ativa dos estudantes, destacando-se a pressão controlada do tempo, a resolução de enigmas, o trabalho em equipe e a aplicação prática dos conceitos financeiros. A análise da pesquisa de satisfação indica percepção positiva quanto à aprendizagem, à fixação dos conteúdos e ao desenvolvimento de competências como raciocínio lógico, tomada de decisão, cooperação e pensamento crítico. Conclui-se que a atividade “Desarme” contribui para uma aprendizagem mais significativa em Finanças Corporativas, fortalecendo o protagonismo discente e apresentando potencial de replicação em disciplinas de natureza quantitativa no ensino superior.

Palavras-chave: finanças corporativas; metodologias ativas; atividade lúdica.

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior em Administração e Ciências Contábeis enfrenta, de forma recorrente, o desafio de tornar os conteúdos quantitativos mais acessíveis, compreensíveis e aplicáveis à realidade profissional dos estudantes. Em componentes curriculares como Finanças Corporativas, é comum que parte dos discentes apresentam resistência a conteúdos que envolvem cálculos, projeções e análises numéricas, especialmente quando esses são apresentados de maneira excessivamente teórica ou dissociada do contexto organizacional (Moran; Bacich; Trevisani, 2017). Tal dificuldade não está necessariamente relacionada à complexidade dos conceitos, mas, sobretudo, à forma como o

¹ andrei_sebben@unoesc.edu.br.

² fabio.mingori@unoesc.edu.br.



conhecimento é tradicionalmente trabalhado em sala de aula, o que reforça a necessidade de estratégias que promovam a aprendizagem experiencial (Kolb, 1984).

Diante desse cenário, torna-se fundamental aproximar teoria e prática, permitindo que o estudante compreenda os cálculos financeiros como instrumentos de apoio à tomada de decisão. As metodologias ativas assumem papel relevante nesse processo, ao promover o protagonismo discente e estimular a participação ativa no processo de aprendizagem. De acordo com Moran, Bacich e Trevisani (2017), essas metodologias favorecem um aprendizado mais significativo ao envolverem os estudantes em situações-problema que exigem análise, reflexão e tomada de decisão.

A aprendizagem experiencial contribui para esse movimento ao defender que o conhecimento é construído a partir da vivência prática e da reflexão sobre a ação. Segundo Kolb (1984), aprender envolve um ciclo contínuo que parte da experiência concreta, passa pela observação reflexiva e culmina na conceituação e aplicação dos conceitos. Assim, atividades que simulam desafios reais tendem a potencializar a compreensão dos conteúdos e a retenção do conhecimento.

Nesse contexto, a atividade “Desarme” foi desenvolvida como uma estratégia pedagógica para trabalhar conteúdos de Finanças Corporativas de forma lúdica e aplicada. A dinâmica parte do entendimento de que cálculos não são unanimemente apreciados pelos estudantes e que abordagens tradicionais podem gerar desmotivação. Ao incorporar elementos de jogo, desafio e tomada de decisão sob pressão, a atividade busca reduzir resistências, aumentar o engajamento e promover a aprendizagem por meio da experiência, conectando os conceitos financeiros à prática organizacional.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A disciplina de Finanças Corporativas tem como finalidade proporcionar ao acadêmico uma compreensão integrada do papel da gestão financeira no desempenho, na sustentabilidade e na geração de valor das organizações. Ao longo do componente, o estudante é conduzido ao entendimento de que as decisões financeiras não se limitam a cálculos isolados, mas envolvem análise de informações, avaliação de riscos, planejamento e alinhamento com os objetivos estratégicos da empresa. Dessa forma, a disciplina contribui diretamente para a formação de um profissional capaz de analisar dados e informações de diferentes campos do saber, visando à resolução de problemas e à construção de projetos inovadores e sustentáveis, conforme previsto no perfil do egresso.

No âmbito conceitual e técnico, a disciplina aborda os fundamentos das finanças empresariais, com ênfase na leitura, interpretação e análise das demonstrações contábeis, como o Balanço Patrimonial, a Demonstração do Resultado do Exercício e o Fluxo de Caixa. Esses instrumentos são apresentados como base para a compreensão da situação econômico-financeira das organizações e para o suporte à tomada de decisão gerencial. A partir dessa base, o estudante desenvolve a capacidade de analisar investimentos, avaliando a viabilidade econômica de projetos por meio de métodos consagrados, como



Payback, Valor Presente Líquido (VPL) e Taxa Interna de Retorno (TIR), compreendendo a relação entre risco, retorno e geração de valor.

A disciplina também contempla o estudo da estrutura e do custo de capital, permitindo que o aluno compreenda as implicações das decisões de financiamento e a importância do equilíbrio entre capital próprio e capital de terceiros. Nesse sentido, são trabalhados conceitos relacionados ao custo médio ponderado de capital, à análise de riscos financeiros e às estratégias de financiamento, capacitando o acadêmico a avaliar cenários, oportunidades e impactos das decisões financeiras no curto e no longo prazo. Esses conteúdos reforçam o desenvolvimento das competências relacionadas à análise e à gestão de cenários financeiros no ambiente organizacional.

Além disso, o componente curricular aborda o capital de giro e a administração de contas a pagar e a receber, inserindo o estudante na realidade operacional das empresas e evidenciando a importância do controle do fluxo de caixa para a continuidade das operações. Ao integrar fundamentos teóricos, instrumentos técnicos e situações práticas, a disciplina busca desenvolver no acadêmico uma visão sistêmica da gestão financeira, promovendo a articulação entre teoria e prática e fortalecendo a capacidade de análise crítica, planejamento e tomada de decisão no contexto empresarial.

Nesse contexto, a atividade “Desarme” foi concebida como uma estratégia pedagógica capaz de operacionalizar, de forma prática e integrada, os conteúdos e competências trabalhados ao longo da disciplina de Finanças Corporativas. Ao submeter os estudantes a um ambiente de decisão sob pressão, que exige interpretação de dados, aplicação de conceitos financeiros, análise de cenários, organização de informações e trabalho em equipe, a dinâmica aproxima o processo de aprendizagem da realidade organizacional.

A atividade possibilita que os acadêmicos mobilizem conhecimentos relacionados à análise de investimentos, estrutura de capital, capital de giro e interpretação de informações financeiras, ao mesmo tempo em que desenvolvem competências previstas no perfil do egresso, como o raciocínio analítico, a resolução de problemas e a construção de soluções em contextos complexos e incertos. Dessa forma, a atividade “Desarme” atua como um elo entre teoria e prática, reforçando o protagonismo discente e contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais.

A atividade “Desarme” consiste em uma dinâmica lúdica estruturada como um desafio coletivo, no qual os estudantes precisam resolver uma situação-problema relacionada a Finanças Corporativas dentro de um tempo previamente definido. Para isso, os alunos são organizados em grupos e recebem informações financeiras e cenários simulados que exigem análise, cálculos e escolhas estratégicas.

O objetivo da dinâmica é solucionar o desafio antes do encerramento do tempo, tomando decisões fundamentadas nos cálculos realizados. As regras são apresentadas previamente, deixando claro que o erro faz parte do processo de aprendizagem e que o foco está no raciocínio desenvolvido pelo grupo. A atividade é organizada em etapas que envolvem busca por dados em um ambiente desorganizado, análise dos dados, realização dos cálculos, discussão em equipe e definição da decisão final.



A atividade tem início com a divisão dos alunos, realizada por sorteio, em quatro grupos. Essa estratégia é adotada de forma intencional, buscando estimular a cooperação entre estudantes que não necessariamente pertencem ao mesmo ciclo de amizade. A proposta aproxima o ambiente de aprendizagem da realidade organizacional, na qual os profissionais, em geral, não escolhem com quem irão trabalhar e precisam desenvolver habilidades de adaptação, comunicação e colaboração. Segundo Robbins e Judge (2014), a diversidade nos grupos de trabalho favorece o desenvolvimento de competências interpessoais e amplia a capacidade de resolução de problemas, ao expor os indivíduos a diferentes perspectivas e formas de pensar.

Em um espaço previamente definido para a realização da atividade, os alunos encontram um cenário preparado pelo professor, contendo um conjunto amplo de dados e informações, sendo parte deles relevantes e outra parte propositalmente irrelevante para a resolução do desafio. Nesse momento, os estudantes precisam organizar as informações disponíveis, identificar quais dados são úteis e descartar aqueles que não contribuem para os cálculos necessários. Essa etapa estimula o pensamento crítico e a capacidade de análise, competências essenciais no contexto da administração financeira, em que o excesso de informações pode comprometer a qualidade das decisões (Chiavenato, 2014).

Na sequência, os grupos recebem um enigma que precisa ser desvendado para dar continuidade à atividade. Esse enigma envolve conceitos-chave da disciplina de Finanças Corporativas, bem como conhecimentos gerais, exigindo que os estudantes interpretem corretamente as informações para compreender quais cálculos deverão ser realizados. Ao utilizar desafios como estratégia pedagógica, a atividade favorece a aprendizagem ativa, pois o aluno deixa de ser apenas receptor do conteúdo e passa a construir o conhecimento a partir da resolução de problemas, conforme defendem Moran, Bacich e Trevisani (2017).

Parte do enigma exige que os alunos busquem informações que estão sob posse de outro grupo, o que torna a cooperação entre as equipes um elemento indispensável para o avanço da atividade. Essa interdependência foi planejada de forma proposital, incentivando a troca de informações, a comunicação e a construção coletiva do conhecimento. De acordo com Kolb (1984), a aprendizagem experiencial é potencializada quando os indivíduos interagem, compartilham experiências e refletem conjuntamente sobre as ações realizadas, fortalecendo o aprendizado a partir da vivência prática.

Após a resolução completa do enigma, cada grupo obtém uma senha composta por quatro dígitos, a qual deve ser informada em uma “bomba falsa”. Caso a senha esteja correta, a bomba é desarmada, caso contrário, ocorre a penalização de uma fração de minutos no tempo disponível para todas as equipes. Esse mecanismo introduz o elemento de pressão do tempo e reforça a importância da precisão nos cálculos e na tomada de decisão, aspectos recorrentes no ambiente empresarial, especialmente em situações financeiras que envolvem risco e incerteza (Robbins; Judge, 2014).

A equipe vencedora é aquela que consegue desarmar corretamente sua senha da bomba primeiro. A atividade somente é considerada encerrada quando todas as quatro equipes conseguem inserir o código correto e desarmar a bomba. Essa decisão pedagógica reforça a ideia de que, embora exista um



elemento competitivo, o foco principal da atividade está no aprendizado coletivo. A conclusão conjunta da dinâmica favorece a reflexão final sobre o processo, permitindo que todos os estudantes consolidem os conceitos trabalhados, em consonância com a perspectiva de aprendizagem colaborativa defendida por Moran (2018).

A execução da atividade “Desarme” demandou a utilização de materiais específicos, planejados de forma intencional para criar um ambiente de imersão, desafio e tomada de decisão sob pressão.

Bomba Falsa: O principal recurso utilizado foi uma bomba fictícia, desenvolvida em conjunto com os professores dos cursos, a qual foi programada para receber uma senha numérica e responder de forma imediata às tentativas de desarme. Esse recurso tecnológico contribuiu para aumentar o realismo da simulação, aproximando a atividade de situações organizacionais nas quais decisões precisam ser tomadas com precisão e em tempo reduzido, característica comum em processos financeiros e gerenciais (Robbins; Judge, 2014).

Figura 1 - Bomba Falsa



Fonte: o autor (2025).



Dados e Enigma: Foi elaborado um roteiro estruturado da atividade, contendo o enigma a ser resolvido e um conjunto de dados, propositalmente organizados entre informações úteis e inúteis. Esse material foi fundamental para estimular a capacidade analítica dos estudantes, exigindo que selecionassem, organizassem e interpretassem informações relevantes para a realização dos cálculos necessários. De acordo com Chiavenato (2014), a habilidade de filtrar informações e focar nos dados essenciais é uma competência central no processo decisório em ambientes organizacionais complexos.

Figura 2 - Cenário com informações dispersas



Fonte: o autor (2025).

Sala Escura: O espaço físico também foi pensado como parte integrante da estratégia pedagógica. A atividade foi realizada em uma sala escura, com mesas e cadeiras dispostas de forma a permitir que os dados fossem escondidos e distribuídos pelo ambiente, exigindo exploração, atenção e organização por parte dos grupos. Essa ambientação contribuiu para a criação de um cenário de incerteza e pressão, favorecendo a aprendizagem experiencial, na medida em que os estudantes precisavam lidar com estímulos externos enquanto tomavam decisões (Kolb, 1984).



Figura 3 - Sala escura



Fonte: o autor (2025).

Caixa/Sistema de Som: Como elemento adicional de pressão e distração, foi utilizada uma caixa de som para emissão de ruídos e sons ambientes durante a atividade. O uso intencional desse recurso buscou simular situações reais de trabalho, nas quais fatores externos podem interferir na concentração e no desempenho dos profissionais. Moran, Bacich e Trevisani (2017) destacam que experiências imersivas favorecem o engajamento e tornam o aprendizado mais significativo ao aproximar o estudante de contextos reais de atuação.

Materiais Pessoais: Os alunos contaram apenas com duas lanternas de celular, duas canetas e uma calculadora HP12C. A limitação proposital desses materiais teve como objetivo estimular o planejamento, a divisão de tarefas e o uso estratégico dos recursos disponíveis, evitando a dependência excessiva de tecnologias e promovendo o raciocínio lógico e financeiro. Essa restrição reforça a ideia de que, no ambiente organizacional, nem sempre os profissionais dispõem de todos os recursos desejados, sendo necessário adaptar-se às condições existentes para alcançar os objetivos propostos.



Figura 4 - Materiais pessoais



Fonte: o autor (2025).

Como forma de avaliação da atividade, foi adotado um critério objetivo e previamente comunicado aos estudantes, baseado no desempenho das equipes na resolução do desafio proposto. A pontuação foi atribuída conforme a ordem de desarme da bomba fictícia, sendo estabelecido que a primeira equipe a desarmar obteve nota 10,0; a segunda, nota 9,0; a terceira, nota 8,0; e a quarta, nota 7,0, enquanto as equipes que não conseguiram realizar o desarme dentro do tempo previsto receberam nota 5,0. Esse método avaliativo foi utilizado de forma intencional para gerar um ambiente de pressão e compromisso, aproximando a avaliação do contexto organizacional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a aplicação da atividade “Desarme”, foi visível o sentimento de pressão vivenciado pelos estudantes para chegar à senha correta dentro do tempo estabelecido. A contagem regressiva, associada à possibilidade de penalização coletiva em caso de erro, gerou um ambiente de tensão controlada que influenciou diretamente o comportamento dos grupos. Enquanto algumas equipes conseguiram avançar com maior rapidez na resolução do enigma, outras enfrentaram dificuldades ao longo do processo, o que evidencia diferenças na forma como os estudantes lidam com pressão, tempo e tomada de decisão, aspectos recorrentes no contexto organizacional (Robbins; Judge, 2014).

Observou-se que as dificuldades enfrentadas pelos grupos não estavam concentradas em um único fator. Parte dos estudantes demonstrou dificuldade em resgatar conceitos teóricos necessários para interpretar corretamente o enigma, o que reforça a importância da conexão entre teoria e prática no processo de aprendizagem. Outros grupos apresentaram limitações relacionadas à aplicação das



fórmulas financeiras, mesmo reconhecendo o conceito envolvido, enquanto alguns tiveram maior dificuldade na organização e seleção dos dados disponíveis, evidenciando desafios no tratamento da informação em ambientes com excesso de estímulos. Esses achados dialogam com Kolb (1984), ao indicar que a aprendizagem se fortalece quando o estudante é exposto a situações que exigem a mobilização integrada de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais.

A diversidade de dificuldades observadas também reforça a necessidade de metodologias que permitam ao estudante errar, refletir e ajustar sua estratégia ao longo do processo. A atividade possibilitou que os grupos identificassem suas fragilidades em tempo real, promovendo discussões internas sobre a melhor forma de avançar, o que contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico e da aprendizagem colaborativa. Moran, Bacich e Trevisani (2017) destacam que experiências desafiadoras, quando bem mediadas, favorecem o engajamento e a construção ativa do conhecimento, especialmente em conteúdos tradicionalmente considerados complexos.

À medida que os grupos conseguiam avançar nas etapas do enigma e se aproximavam da senha final, tornou-se evidente o aumento do envolvimento e da concentração dos estudantes. O momento de inserção da senha na bomba fictícia foi marcado por expectativa e ansiedade, intensificando o sentimento de pressão coletiva. Quando a senha estava correta e a bomba era desarmada, observou-se um forte sentimento de autorrealização e satisfação entre os participantes. Esse aspecto emocional é relevante do ponto de vista pedagógico, pois a sensação de conquista após a superação de um desafio contribui para a consolidação do aprendizado e para o fortalecimento da autoconfiança dos estudantes (Kolb, 1984).

Mesmo os grupos que não conseguiram chegar à senha correta de forma imediata demonstraram aprendizado significativo ao longo da atividade. A dinâmica permitiu que esses estudantes identificassem falhas no raciocínio, na organização dos dados ou na aplicação dos conceitos, favorecendo a reflexão posterior durante o momento de fechamento da atividade. Essa reflexão coletiva reforça o protagonismo discente e amplia o sentido da aprendizagem, ao deslocar o foco do resultado final para o processo vivido. Segundo Moran (2018), o aprendizado se torna mais significativo quando o estudante compreende o caminho percorrido, reconhecendo erros e acertos como parte integrante da formação.

De modo geral, a análise dos resultados evidencia que a atividade “Desarme” cumpriu seu papel ao promover um ambiente de aprendizagem ativo, desafiador e significativo. Ao articular pressão, cooperação, tomada de decisão e aplicação de conceitos financeiros, a dinâmica possibilitou não apenas a compreensão dos conteúdos de Finanças Corporativas, mas também o desenvolvimento de competências comportamentais e emocionais fundamentais para a atuação profissional nas áreas de Administração e Ciências Contábeis.

Sob a perspectiva das metodologias ativas, a atividade reforçou o protagonismo discente, conforme defendido por Moran (2018), ao incentivar a autonomia e a responsabilidade pelo próprio aprendizado. No campo da Administração, a dinâmica dialoga com Chiavenato (2014), ao evidenciar comportamentos de grupo, processos decisórios e liderança em contextos organizacionais simulados.



A pesquisa de satisfação realizada com os alunos, evidenciou uma avaliação amplamente positiva da atividade “Desarme”, com elevado nível de atenção, engajamento e motivação dos estudantes desde o início da dinâmica. A pressão do tempo e o sentimento de adrenalina foram percebidos como elementos positivos, contribuindo para tornar o aprendizado mais empolgante e significativo, além de aproximar a experiência de situações organizacionais reais.

Quadro 1- Avaliação dos alunos sobre a atividade “Desarme”

Afirmação	CT	C	N	D	DT	Total
A atividade proposta despertou minha atenção desde o início.	35	11	4	2	1	53
Senti adrenalina durante os desafios apresentados.	30	15	5	2	1	53
A dinâmica me deixou mais motivado a participar da aula.	29	15	7	1	1	53
O formato da atividade tornou o aprendizado mais empolgante.	34	10	8	0	1	53
O tempo limitado para resolver os desafios ajudou a aumentar o engajamento.	30	13	2	6	2	53
A atividade ajudou a compreender melhor os conceitos trabalhados na disciplina.	22	21	5	3	2	53
Senti que consegui aplicar os conteúdos teóricos de forma prática.	19	22	5	6	1	53
Os desafios exigiram raciocínio coerente com os assuntos estudados anteriormente.	33	13	5	1	1	53
A dinâmica facilitou a fixação dos conteúdos.	22	20	6	4	1	53
A comunicação entre os integrantes do meu grupo foi eficiente.	28	10	11	2	2	53
Houve colaboração e divisão de tarefas de forma equilibrada.	22	14	10	5	2	53
O grupo soube tomar decisões de forma conjunta.	26	17	8	1	1	53
A atividade fortaleceu o espírito de equipe.	28	16	7	1	1	53
Senti que todos os membros contribuíram para o resultado final.	23	14	11	2	3	53
A resolução dos problemas me fez pensar de maneira crítica e estratégica.	23	21	6	2	1	53
O formato da atividade tornou a aula mais interativa do que as aulas tradicionais.	33	13	5	1	1	53
A experiência foi diferente das aulas convencionais e agregou valor ao meu aprendizado.	32	13	6	1	1	53
A atividade exigiu atenção aos detalhes e interpretação crítica.	31	16	5	0	1	53
A experiência geral foi positiva.	33	14	4	1	1	53
A atividade deveria ser aplicada novamente em outras turmas.	37	11	3	0	2	53
Recomendo esse tipo de atividade para outras aulas.	35	13	3	0	2	53

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Legenda: CT = Concordo totalmente; C = Concordo; N = Neutro; D = Discordo; DT = Discordo totalmente.

Os resultados indicam que a atividade favoreceu a compreensão e a fixação dos conteúdos de Finanças Corporativas, ao mesmo tempo em que evidenciou dificuldades relacionadas à organização de dados, ao resgate conceitual e à aplicação das fórmulas, reforçando seu potencial diagnóstico e a importância da mediação docente. Observou-se também avaliação positiva do trabalho em equipe, com destaque para a cooperação, a comunicação e a tomada de decisão conjunta. As respostas abertas reforçam o caráter criativo e inovador da atividade, bem como a integração entre teoria e prática, destacando o sentimento de autorrealização após a superação dos desafios.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios recorrentes relacionados ao ensino de conteúdos quantitativos no ensino superior, a proposta buscou aproximar teoria e prática por meio de uma dinâmica lúdica, experiencial e orientada à tomada de decisão sob pressão, alinhada aos pressupostos das metodologias ativas e da aprendizagem experiencial.

Os resultados observados, tanto a partir da análise do comportamento dos estudantes durante a atividade quanto da pesquisa de satisfação aplicada posteriormente, evidenciam elevado nível de engajamento, motivação e envolvimento dos alunos. A pressão do tempo, a resolução de enigmas, o trabalho em equipe e a ambientação da dinâmica foram percebidos como elementos positivos, capazes de intensificar a atenção e favorecer a aplicação prática dos conceitos teóricos. Além disso, a diversidade de dificuldades enfrentadas, relacionadas à recuperação de conceitos, uso de fórmulas e organização de dados, revelou o potencial da atividade como instrumento diagnóstico do processo de aprendizagem, permitindo identificar fragilidades e promover reflexões significativas.

Destaca-se, ainda, o forte sentimento de autorrealização relatado pelos estudantes ao concluírem os desafios propostos, aspecto relevante do ponto de vista pedagógico, pois contribui para o fortalecimento da autoconfiança e para a construção de uma relação mais positiva com conteúdos tradicionalmente percebidos como complexos. A atividade também favoreceu o desenvolvimento de competências comportamentais essenciais à formação profissional, como comunicação, cooperação, liderança emergente e pensamento crítico.

Como limitações, reconhece-se a necessidade de tempo adequado para aplicação da dinâmica e a adaptação da atividade conforme o perfil das turmas e o espaço físico disponível. Ainda assim, os resultados indicam que a atividade “Desarme” apresenta elevado potencial de replicação e adaptação em outros componentes curriculares, especialmente em disciplinas de natureza quantitativa. Conclui-se que o uso de estratégias pedagógicas lúdicas e experiencialmente orientadas contribui de forma significativa para a aprendizagem ativa, reforçando o protagonismo discente e promovendo uma formação mais integrada, crítica e alinhada às demandas do contexto organizacional contemporâneo.

REFERÊNCIAS

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

KOLB, D. A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.



MORAN, J.M.; BACICH, L.; TREVISANI, F. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2018.

ROBBINS, S. P.; JUDGE, T. A. **Comportamento organizacional**. 15. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.



São Miguel do Oeste

Relatos de Experiência em Prática Inovadora em Pesquisa e/ou Extensão



PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENFRENTAMENTO DA CORRUPÇÃO: O PROJETO “URNA COM BOMBONS” COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO DA INTEGRIDADE SOCIAL

Luize Graciele Giacomolli de Oliveira¹

Relatos de Experiência em Prática Inovadora em Pesquisa e/ou Extensão

Resumo: O presente relatório descreve uma atividade prática desenvolvida com alunos do 2º semestre do curso de Direito, voltada à conscientização sobre a corrupção e à promoção da ética nas relações sociais. A experiência foi realizada em parceria com o Observatório Social de Pinhalzinho e consistiu na instalação de urnas contendo bombons em locais públicos, sem fiscalização direta, acompanhadas apenas de uma placa informando o valor unitário do produto. A proposta buscou estimular a reflexão sobre honestidade, responsabilidade individual e controle social, a partir de situações cotidianas. Participaram da atividade cinquenta alunos, organizados em grupos, responsáveis pelo planejamento, execução e observação dos resultados. A ação foi concluída com uma palestra sobre corrupção, contando com a participação de representantes do Ministério Público e do presidente do Observatório Social, possibilitando o diálogo entre teoria e prática. A metodologia adotada favoreceu o desenvolvimento de competências cognitivas, procedimentais e atitudinais, alinhadas aos movimentos formativos institucionais, reforçando o papel da extensão universitária como instrumento de transformação social e formação cidadã no ensino jurídico.

Palavras-chave: corrupção; ética; extensão universitária; ensino jurídico.

1 INTRODUÇÃO

A corrupção constitui um dos principais desafios enfrentados pela sociedade brasileira, impactando diretamente a efetivação de direitos e a confiança nas instituições. No ensino jurídico, torna-se essencial a adoção de práticas pedagógicas que ultrapassem a dimensão teórica, promovendo a formação crítica, ética e cidadã dos estudantes. Nesse contexto, foi desenvolvida uma atividade prática com alunos do 2º semestre de Direito, articulando ensino e extensão, com o objetivo de provocar reflexões sobre condutas individuais e coletivas relacionadas à corrupção no cotidiano.

O desafio enfrentado consistiu em aproximar estudantes em fase inicial da graduação de uma problemática social complexa, muitas vezes tratada de forma abstrata (Veríssimo, 2017). Optou-se por uma experiência prática e vivencial, sem o uso de Inteligência Artificial, mas fundamentada em metodologia ativa, capaz de evidenciar como pequenas escolhas diárias refletem valores éticos e comportamentos socialmente relevantes (Silva *et al.*, 2028).

¹ luize.giacomolli@gmail.com.



A atividade justifica-se pela necessidade de formar operadores do Direito comprometidos com a ética, a transparência e o controle social, estimulando desde o início do curso a reflexão crítica sobre a corrupção para além do âmbito penal ou normativo.

O projeto teve como objetivos promover a conscientização dos alunos e da comunidade acerca das manifestações da corrupção no cotidiano, estimulando a reflexão crítica sobre práticas sociais aparentemente simples, mas dotadas de relevante impacto coletivo. Buscou-se, ainda, desenvolver competências éticas, críticas e sociais nos estudantes do curso de Direito, fortalecendo a formação cidadã e o senso de responsabilidade social.

A proposta fundamenta-se em abordagens de metodologias ativas e na pedagogia crítica, especialmente em Paulo Freire, ao defender a educação como prática da liberdade e da conscientização. Dialoga também com autores que tratam da aprendizagem experiencial, como David Kolb, ao valorizar a vivência como elemento central do processo educativo.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A iniciação do projeto se deu com a visita do presidente do Observatório Social de Pinhalzinho, Sr. Marcos Pretto, ao Campus da Unoesc Pinhalzinho, onde explanou aos alunos do 2º semestre do curso de direito acerca do funcionamento e a importância do **Observatório Social do Brasil (OSB)**, destacando o papel da instituição na prevenção da corrupção e no fortalecimento da cidadania.

Deste modo, esta primeira atividade foi desenvolvida para demonstrar aos acadêmicos como a participação ativa da sociedade pode contribuir para uma gestão pública mais responsável e eficiente, bem como objetivando despertar nos alunos o interesse pela atuação social e realização de ações de educação fiscal.

Fotografia 1 - Marcos Pretto, Presidente do Observatório social de Pinhalzinho



Fonte: o autor.



Fotografia 2 - Acadêmicos do 2º semestre de Direito e o Sr. Marcos Pretto.



Fonte: o autor.

A experiência foi realizada através da disciplina prática profissional comunitária II, com a participação de cinquenta e um estudantes e em parceria com o Observatório Social de Pinhalzinho.

Para realização da atividade a metodologia adotada foi a aprendizagem baseada em projetos e em problemas, permitindo que os alunos atuassem de forma ativa na construção do conhecimento, desde o planejamento até a análise dos resultados da ação.

O desenvolvimento do projeto permitiu a mobilização de competências essenciais do componente curricular envolvido. Destaca-se, inicialmente, a compreensão crítica de fenômenos sociais e jurídicos, na medida em que a atividade possibilitou aos participantes refletirem sobre práticas cotidianas relacionadas à integridade, à ética e à corrupção, relacionando-as com valores jurídicos e sociais fundamentais para a convivência democrática (Freitas, 2020).

Além disso, houve a aplicação prática de princípios éticos, uma vez que a proposta exigiu escolhas conscientes e responsáveis, estimulando a internalização de valores como honestidade, justiça e respeito às normas, ultrapassando a dimensão meramente teórica do conteúdo trabalhado em sala de aula (Brasil, 1988).

Além disso, o projeto favoreceu o desenvolvimento da comunicação, do trabalho em equipe e da responsabilidade social, ao incentivar a interação entre os participantes, a cooperação na execução das atividades e a reflexão sobre o impacto das ações individuais no coletivo, reforçando o compromisso com uma postura ética e cidadã no contexto social.

Destarte, a atividade desenvolvida estabelece relação direta com os Movimentos Mobilizadores de Competência propostos pela Unoesc, ao articular, de forma progressiva, as dimensões do saber, do saber-fazer e do saber-ser.



No Movimento 0 (saber), a proposta fundamentou-se no estudo teórico acerca da ética e da corrupção, possibilitando a compreensão conceitual e crítica desses fenômenos no contexto social e jurídico, bem como de seus impactos na cidadania e nas instituições, através da conscientização durante as aulas.

O Movimento 1 (saber-fazer) concretizou-se no planejamento e na execução da atividade prática, momento em que os conhecimentos teóricos foram aplicados de maneira ativa, estimulando a organização, a tomada de decisões e a vivência de situações que reproduzem dilemas éticos do cotidiano.

Já no Movimento 2 (saber-ser), a atividade promoveu a reflexão crítica sobre comportamentos individuais e coletivos, incentivando o desenvolvimento de uma postura ética, responsável e consciente, especialmente no que se refere à integridade e às escolhas morais diante de situações desafiadoras, através da recepção do Presidente do Observatório Social de Pinhalzinho, onde explanou acerca da instituição e da sua função na sociedade, consolidando a entrega das urnas de bombons para realização do projeto.

Por fim, o Movimento 3 evidenciou a integração entre o conhecimento acadêmico e o impacto social da atividade, ao demonstrar como a formação acadêmica pode contribuir para a construção de uma sociedade mais ética, reforçando o papel transformador da educação na promoção da responsabilidade social e do exercício da cidadania.

O planejamento e a execução da atividade foram estruturados de forma sistemática e orientados por objetivos pedagógicos claros. Inicialmente, os alunos foram organizados em grupos de aproximadamente seis integrantes, favorecendo o trabalho colaborativo e a divisão de responsabilidades ao longo do desenvolvimento da proposta. As urnas contendo bombons foram estrategicamente instaladas em locais de grande circulação de pessoas, como a Loja Schumann e nas unidades básicas de saúde do Município de Pinhalzinho, apresentando apenas a indicação do valor do produto, sem qualquer mecanismo de controle direto.

Fotografia 3 - Urna com Bombons nos locais de execução: Loja Schumann e Unidade Básica de Saúde



Fonte: o autor.



Fotografia 4 - Acadêmico João Pedro Erthal, realizando a entrega da urna na Unidade de Saúde



Fonte: o autor.

As urnas foram fixadas em local estratégico, de maior circulação e onde não houvesse supervisão pessoal ou por câmeras, oportunizando que as pessoas pudessem pegar o bombom e avaliarem as regras, quais sejam, o custo de R\$ 1,00 (um real) por cada bombom.

Assim, o pagamento poderia ser efetuado em espécie a ser depositado no compartimento ao lado ou através do QR Code Pix, devidamente indicado na urna.

Durante a execução, os estudantes realizaram a observação sistemática dos comportamentos dos usuários, efetuando registros para posterior análise crítica dos dados coletados, o que possibilitou a reflexão sobre práticas cotidianas relacionadas à ética, à honestidade e à integridade social.

A etapa final da atividade consistiu na socialização dos resultados e na ampliação do debate por meio de uma palestra temática sobre corrupção, que contou com a participação de promotora de Justiça da comarca, representante do Ministério Público de Santa Catarina, bem como do presidente do Observatório Social, fortalecendo a articulação entre a experiência prática, o conhecimento jurídico e a reflexão sobre o papel das instituições no combate à corrupção.



Fotografia 5 - Presença do Promotor de Justiça da Comarca de Modelo, Sr. Edison de Melo, Promotora de Justiça da Comarca de Pinhalzinho, Sra. Daniela Alencar, Membros do Observatório Social, Coordenadora do Curso de Direito, Sra. Fernanda Trentin e Professora da Componente, Sra. Luíze Giacomolli - Campus Pinhalzinho, Alunos, familiares e comunidade em geral.



Fonte: o autor.

Desta forma, a atividade contou com o apoio integral da Coordenadora do Curso em todas as fases de execução, bem como da professora da disciplina, que atuou como mediadora e orientadora do processo, auxiliando no planejamento, problematização, reflexão crítica e apresentação final do resultado. Os alunos participaram de forma colaborativa, com elevado engajamento, assumindo papel protagonista na execução da atividade.

Desta forma, a avaliação ocorreu de forma formativa, considerando participação, envolvimento, capacidade reflexiva e articulação entre teoria e prática. O caráter inovador reside no forte impacto



reflexivo gerado tanto nos alunos quanto na comunidade ao analisar que condutas simples podem representar nossas demais condutas perante a sociedade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após o período de duas semanas de exposição das urnas, as mesmas foram recolhidas e os dados integralmente contabilizados, conforme dados abaixo:

Tabela 1 – Urna 1 – Loja Schumann – 135 BOMBONS

Bombons Retirados	Valor Pago	Bombons não pagos
135	R\$ 102,50	33

Fonte: Acadêmicos 2º Semestre de Direito.

Tabela 2 – Urna 2 - UBS CENTRAL – 132 BOMBONS

Bombons Retirados	Valor Pago	Bombons não pagos
91	R\$ 84,05	7

Fonte: Acadêmicos 2º Semestre de Direito.

A consolidação dos dados das duas urnas permite avaliar de forma objetiva o desempenho financeiro da dinâmica e o comportamento dos participantes diante da proposta de confiança. Considerando o valor unitário de R\$ 1,00 por bombom, obtiveram-se os seguintes resultados gerais:

Tabela 3 – Resultados Gerais em Bombons

Bombons Retirados	226 unidades
Bombons Pagos	186,5 unidades
Bombons retirados sem pagamento:	40 unidades

Fonte: Acadêmicos 2º Semestre de Direito.

Tabela 4 – Resultados Gerais em Reais

Valor Total dos Bombons Retirados	R\$ 226,00
Valor Arrecadado	R\$ 186,55
Valor pendente de pagamento	R\$ 40,00

Fonte: Acadêmicos 2º Semestre de Direito.

Outrossim, destaca-se ainda que fora possível perceber a existência de pagamentos parciais por meio do pagamento pix, bem como de pequenos pagamentos adicionais na contabilização dos valores em espécie (moedas de centavos), por parte de alguns participantes.

Assim, denota-se os seguintes percentuais consolidados:



Tabela 5 – Resultados Gerais em Reais

Bombons pagos corretamente:	79,77%
Bombons não pagos	17,69 %
Diferença do valor arrecadado a menor	17,69%

Fonte: Acadêmicos 2º Semestre de Direito.

Diante do exposto, os resultados revelam que a maior parte dos participantes realizou o pagamento de forma correta, mantendo um índice de honestidade superior a 79%.

Deste modo, tanto as unidades não pagas quanto a diferença financeira ampliada evidenciam que a ausência de fiscalização direta afeta o comportamento social, gerando pequenas omissões, variações e irregularidades que ultrapassam o simples ato de não pagar pelo produto retirado (Vilares, 2020).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas por meio da dinâmica da urna de bombons evidenciaram-se como uma estratégia pedagógica eficaz ao demonstrar, de maneira simples e concreta, como a ausência de fiscalização e de mecanismos formais de controle pode influenciar o comportamento humano.

Destarte, embora a maioria dos participantes tenha agido com integridade, observaram-se pequenas falhas, omissões e esquecimentos, especialmente em situações de baixo valor econômico e sem controle direto, o que reforça a compreensão de que a ética cotidiana é constantemente posta à prova nas práticas sociais mais corriqueiras.

Nesse contexto, a experiência vivenciada ultrapassou a dimensão experimental, promovendo uma reflexão crítica sobre a importância do controle social, da responsabilidade individual e da formação ética para o exercício da cidadania.

A articulação entre teoria e prática possibilitou aos estudantes compreenderem que a construção de uma sociedade mais íntegra não depende apenas de normas e sanções, mas também de valores internalizados e de uma educação comprometida com o bem comum.

Assim, o projeto reafirma a relevância das ações desenvolvidas pelos acadêmicos, especialmente na promoção e aproximação entre o meio acadêmico e a sociedade civil organizada, por meio da parceria firmada com o Observatório Social de Pinhalzinho para integrar o desenvolvimento do projeto, evidenciando o compromisso institucional da Unoesc, através do curso de direito em promover ações educativas e reflexivas voltadas ao enfrentamento da corrupção, fortalecendo a formação cidadã dos estudantes.

Desse modo, a experiência proporcionou aos acadêmicos a oportunidade de vivenciar, de forma concreta, seu papel social enquanto sujeitos ativos na promoção de valores éticos, ao mesmo tempo



em que produziu impactos significativos para a sociedade. Ao fomentar espaços de diálogo, reflexão crítica e vivência prática, a iniciativa contribuiu para a formação de uma cultura de integridade, ética e responsabilidade coletiva, ampliando a conscientização da comunidade acerca da importância do controle social e da participação ativa na defesa do interesse público.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 20 fev. 2026.

FREITAS, Daniel. **Compliance e políticas anticorrupção**. 1. ed. São Paulo: Contentus, 2020. 1 recurso online. ISBN 9786557453612.

SILVA, Vínicius de Oliveira e; BALLAN JUNIOR, Octahydes; GARCIA, Emerson; VIANA, Ruth Araújo; BORGES, Dandy Jesus Leite; NARDO, Diego; RUFATO, Pedro Evandro de Vicente; OLIVEIRA, Luciano Moreira de; PAULA, Cynthia Assis de; GUEDES NETO, Benedicto de Oliveira; SANTOS, Leonardo Augusto de Andrade Cezar dos; FIORI JUNIOR, Sidney. **Combate à corrupção na visão do Ministério Público**. 1. ed. Leme: JH Mizuno, 2018. 1 recurso online. ISBN 9788577893904.

VERÍSSIMO, Carla. **Compliance**: incentivo à adoção de medidas anticorrupção. 1. ed. São Paulo: Saraiva Jur, 2017. 1 recurso online (0 p. ISBN 9788547224011).

VILARES, Fernanda R; SOARES, Inês V. P; ZILLI, Marcos; LUCON, Paulo Henrique; BECHARA, Fábio Ramazzini. **Corrupção**: desafios e diálogos no cenário brasileiro. 1. ed. São Paulo: Almedina, 2020. 1 recurso online (0 p. ISBN 9786556270883).



Videira

Relatos de Experiência de Ensino



A PRESERVAÇÃO HISTÓRICA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: A IMPORTÂNCIA DOS MUSEUS NA FORMAÇÃO DOCENTE, UMA ABORDAGEM NO COMPONENTE DE ESTUDOS TEÓRICO-PRÁTICOS EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA

Michel Leobet¹

Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: Este trabalho aborda a relevância dos museus como espaços educativos não formais e agentes de preservação da memória coletiva e da identidade cultural. No âmbito do curso de Pedagogia da UNOESC, campus Videira, foi realizada uma visita técnica ao Museu do Vinho Mário de Pellegrin, articulada ao componente curricular de Estudos Teórico-práticos em História e Geografia. A proposta metodológica dividiu-se em três etapas: visita ao museu, apresentação de seminários sobre objetos selecionados e produção de relatos pessoais baseados em itens históricos preservados pelas famílias dos estudantes. A atividade teve como objetivo promover a análise crítica de contextos históricos e culturais locais, por meio da mediação museológica, valorizando o patrimônio como ferramenta pedagógica. Os resultados indicaram um significativo engajamento dos acadêmicos, tanto na pesquisa quanto na partilha de vivências pessoais, o que contribuiu para o fortalecimento do pensamento crítico, do pertencimento cultural e da reflexão sobre a construção da identidade. Conclui-se que a integração dos museus ao currículo da formação docente potencializa o processo de ensino-aprendizagem, ampliando a compreensão do espaço social como território educativo. Assim, reafirma-se a importância da pedagogia comprometida com a valorização da cultura, da história e da memória como eixos estruturantes da educação cidadã.

Palavras-chave: museu; história; preservação; pedagogia.

1 INTRODUÇÃO

Nos processos formativos de professores, especialmente na licenciatura em Pedagogia, cresce a demanda por práticas pedagógicas que articulem os conteúdos acadêmicos com os contextos históricos, culturais e sociais nos quais os futuros docentes estão inseridos. Um dos desafios enfrentados nesse campo é o distanciamento entre o ensino de História e Geografia e as vivências cotidianas dos estudantes, o que pode comprometer a construção de sentidos e a formação de identidades críticas e contextualizadas. A proposta apresentada neste trabalho insere-se no componente curricular Estudos Teórico-práticos em História e Geografia, do curso de Pedagogia, 6º fase, da Universidade do Oeste de

¹ michelleobet10@gmail.com.



Santa Catarina (UNOESC), campus Videira - SC, e consiste em uma experiência de aprendizagem baseada na visita ao Museu do Vinho Mário de Pellegrin, situado na mesma cidade.

A atividade foi desenvolvida com a intenção de aproximar os estudantes da realidade cultural e histórica local, a partir da observação, análise crítica e interpretação de elementos do acervo museológico. Posteriormente, os alunos participaram de seminários temáticos e produziram relatos pessoais baseados em objetos históricos familiares, resgatando memórias afetivas e fortalecendo vínculos identitários. O uso de tecnologias digitais, inclusive recursos de Inteligência Artificial, foi incentivado como apoio ao processo investigativo e narrativo, potencializando a pesquisa e a expressão dos estudantes. A IA, nesse contexto, foi utilizada de forma crítica, como ferramenta complementar à construção do conhecimento, em consonância com práticas pedagógicas inovadoras e dialógicas.

A escolha do museu como espaço de aprendizagem se justifica por seu potencial educativo não formal, que extrapola os limites da sala de aula tradicional. Ao se constituírem como “territórios de memória e significação”, os museus oferecem oportunidades de reflexão crítica sobre a construção histórica da sociedade, favorecendo o diálogo entre passado e presente (REIS; PINHEIRO, 2009). Nesse sentido, a mediação cultural realizada nos museus permite o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas e sociais, alinhadas aos princípios de uma educação humanizadora e transformadora.

Considerando-se como conteúdo essencial de toda educação emancipatória, o enfrentamento dos problemas que emergem da vida e da prática social dos envolvidos no processo pedagógico, através do diálogo e da participação, torna-se necessário a compreensão de que este é o objeto principal do conhecimento a se construir a partir da prática pedagógica presentificada nos museus, sendo estratégia fundamental para possibilitar o encontro do saber já elaborado com os interesses de todos em suas lutas e conquistas pelo conhecimento como bem da humanidade (Reis; Pinheiro, 2009, p. 36).

O objetivo principal da atividade foi promover uma análise crítica da história e da tradição local por meio da visita ao museu, proporcionando aos estudantes a oportunidade de observar e interpretar um item histórico específico do acervo, bem como de relacioná-lo a seu contexto cultural, social e temporal. A proposta visou, ainda, estimular a produção de narrativas pessoais a partir de objetos históricos familiares, promovendo uma reflexão sobre memória, identidade e pertencimento.

A fundamentação teórica da experiência está ancorada na pedagogia crítica freiriana, que compreende a educação como prática de liberdade, baseada no diálogo, na escuta ativa e na valorização das experiências dos sujeitos. Para Freire, educar é também resgatar a memória e a cultura popular como instrumentos de leitura e transformação do mundo. Nesse mesmo sentido, Brandão (2017) reforça a ideia de que a educação é, antes de tudo, um processo cultural, em que a memória e a identidade se constituem como dimensões essenciais da formação humana.

Com uma ênfase bastante marcada pela ideia de história, como palco de toda a trajetória de humanização através do trabalho de criar cultura, toda e qualquer ação humana existe no



tempo. Existe ao longo de sucessões de tempos concretos e é, portanto, conjuntural. Ela vale, em todas as suas dimensões e vocações, como algo determinado, entre condições dadas pela natureza e situações impostas por estruturas de vida, sentido e poder de uma formação social (Brandão, 2017, p. 395).

Ao trazer o museu para o centro da prática pedagógica, reconhece-se sua função como espaço de produção de conhecimento e de construção simbólica da realidade. Autores como Hooper-Greenhill (1999) e Mayo (2013) argumentam que os museus devem ser concebidos como ambientes de aprendizagem ativa e crítica, capazes de fomentar o pensamento reflexivo e a consciência social dos visitantes. No Brasil, essa concepção é fortalecida por estudos como os de Honorato e Pinto (2015), que analisam experiências educativas em museus de arte, e pelos apontamentos de Robenalt, Banks e Markham (2022) sobre práticas museais voltadas à justiça social, inclusão e decolonialidade.

Dessa forma, a experiência relatada neste artigo reafirma a importância da integração entre educação formal e espaços educativos não formais, como os museus, na formação de professores comprometidos com uma prática pedagógica crítica, contextualizada e culturalmente sensível. Ao valorizar a história local, a memória afetiva e a cultura material e imaterial da comunidade, o projeto contribui para a constituição de identidades docentes que reconhecem a pluralidade de saberes e a complexidade do processo educativo.

2 METODOLOGIA

A experiência formativa aqui relatada foi concebida no âmbito do curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), campus Videira, dentro do componente curricular Estudos Teórico-práticos em História e Geografia, ofertado na 6ª fase do curso. Composto por uma turma de 7 estudantes, em sua maioria mulheres com idades entre 20 e 40 anos, o grupo apresentava forte vínculo com as práticas pedagógicas escolares voltadas à infância, mas ainda pouco repertório no que diz respeito à utilização de espaços não formais de aprendizagem, como os museus, em sua formação como educadores. Esse contexto tornou-se o ponto de partida para a proposição de uma atividade inovadora, que buscava romper com a lógica tradicional de ensino e promover uma aprendizagem significativa por meio da articulação entre o conhecimento teórico, a experiência concreta e a valorização da memória coletiva.

O projeto estruturou-se com base na visita ao Museu do Vinho Mário de Pellegrin, localizado na cidade de Videira - SC, sendo norteado pela metodologia da aprendizagem experiencial, ancorada em métodos ativos e reflexivos, que colocam o estudante como protagonista da construção do conhecimento. A proposta seguiu uma sequência didática em três momentos: a visita ao museu com observação crítica de objetos históricos, a realização de seminários temáticos com análise dos itens



observados e, por fim, a produção de um memorial pessoal a partir de um objeto histórico familiar, no qual os estudantes relataram experiências de vida associadas àquele item.

Essa estrutura metodológica dialoga diretamente com as reflexões de Reis e Pinheiro (2009), que defendem uma pedagogia do museu fundamentada na mediação cultural, no diálogo com os sujeitos e no reconhecimento dos acervos como fontes de conhecimento e identidade coletiva. Ao contrário da visão tradicional que reduz os museus a espaços de contemplação passiva, os autores destacam que a mediação museológica, quando intencionalmente pedagógica, pode provocar processos formativos significativos e críticos, especialmente quando aplicada à formação de professores. É importante observar que os objetos nos museus têm uma história e marco social antes mesmo de chegarem até lá, como destaca Jezulino Lúcio Mendes Braga (2020):

Os objetos têm uma história própria, acumulada pelos caminhos percorridos antes de entrarem nos museus. Greenblatt (1991) sugere que os objetos, antes de chegarem aos museus, possuem uma história ligada a apropriações pessoais, negociações e conflitos. O referente material, nesse caso o objeto, é apenas um elemento na complexa construção simbólica que originalmente marcou sua vida até chegar às galerias dos museus (Braga, 2020, p. 132).

No âmbito das competências do componente curricular, a atividade mobilizou aprendizagens relacionadas à análise crítica de fontes históricas, à compreensão da formação cultural das comunidades e à valorização da história local como elemento estruturante do ensino. Foi nesse sentido que se estabeleceu uma ponte com as ideias de Paulo Freire, particularmente no que tange à valorização dos saberes populares e da cultura como instrumento de emancipação. Como afirmam Santos e Gomes (2015), ao articularmos o ensino de História local com a pedagogia freiriana, estamos construindo uma prática educativa que reconhece a cultura popular e a memória como fundamentos da identidade e da consciência histórica.

No projeto em questão, esse princípio foi evidenciado no momento em que os estudantes observaram os itens apresentados no museu e logo compartilharam narrativas pessoais associadas a objetos herdados de familiares, como fotografias, utensílios domésticos, roupas antigas e cartas. O resgate dessas memórias revelou não apenas histórias de vida, mas processos de transmissão cultural que contribuem para a formação da identidade individual e coletiva. Como nos lembra Carlos Rodrigues Brandão (2017), a educação, enquanto expressão da cultura, é também um espaço de produção de memória, sendo essa memória um conteúdo formador em si mesma, pois nos ensina sobre quem somos, de onde viemos e como nos relacionamos com o mundo.

A visita ao museu, portanto, deixou de ser uma atividade pontual para se transformar em uma ferramenta didática poderosa, capaz de provocar a reflexão, a problematização e o engajamento emocional dos alunos com os conteúdos estudados. A abordagem pedagógica adotada alinhou-se diretamente aos Movimentos Mobilizadores de Competência propostos pelo PDI da Unoesc (2023, p. 90). No Saber, os alunos acessaram e sistematizaram conhecimentos históricos e geográficos a partir



da realidade local. No Saber-fazer, aplicaram esse saber na construção dos seminários e na análise dos objetos museológicos e familiares. O Saber-ser esteve presente nas trocas de experiências e reflexões pessoais, promovendo empatia, respeito às diferenças e compromisso com a memória social. Por fim, a Tomada de decisão emergiu na proposição de estratégias pedagógicas futuras, nas quais os alunos se comprometeram a utilizar museus e narrativas locais em suas práticas docentes, reconhecendo-os como espaços legítimos de aprendizagem.

Do ponto de vista da organização da experiência, o planejamento da visita ao museu foi cuidadosamente articulado com os objetivos do componente curricular. Durante a atividade, os estudantes foram orientados a observar com intencionalidade crítica os objetos do acervo, buscando compreender suas relações com o contexto histórico, social e cultural da região de Videira. Na fase seguinte, os seminários propiciaram momentos de socialização do conhecimento, com foco na oralidade, na argumentação e na interdisciplinaridade. Por fim, o memorial pessoal deu voz à dimensão afetiva do aprendizado, criando pontes entre a história oficial e a história vivida, entre o coletivo e o individual, entre o tempo passado e a realidade presente. Observar e dialogar sobre essas fontes históricas é de suma importância para a construção do conhecimento como destacam Hassan Marra Jorge e Bruna Carvalho Nascimento:

Ao trazer este diálogo para dentro da sala de aula, docente e aluno podem realizar uma atividade de suma importância para a história –o de levantamento de suposições. Através das discussões sobre estes materiais que os alunos trouxeram para a sala de aula, eles podem dialogar sobre as suposições acerca do uso e da preservação destes bens (Jorge, Carvalho, 2020, p. 50).

Nessa perspectiva, o papel do professor foi o de mediador e provocador de sentidos, criando condições para que os estudantes se apropriassem do conhecimento de forma crítica, ativa e significativa. Os discentes, por sua vez, atuaram com autonomia, criatividade e sensibilidade, demonstrando elevado grau de engajamento, tanto nas etapas de pesquisa quanto nas apresentações e nos momentos de escuta das experiências dos colegas. O envolvimento emocional percebido durante a atividade revelou que a aprendizagem foi não apenas cognitiva, mas também afetiva e ética, atributos essenciais à formação de um professor comprometido com a humanização da educação.

A avaliação da experiência se deu de forma formativa e processual, considerando a participação ativa dos estudantes, a qualidade das análises e narrativas produzidas, e o nível de articulação entre teoria e prática. Os aspectos mais inovadores da proposta residiram na utilização de espaços não formais de educação como parte do currículo, na valorização da história local como conteúdo pedagógico e na mobilização da memória individual como ferramenta didática.

Essa perspectiva também dialoga com o que propõem Honorato e Pinto (2018) ao analisar a educação museal como um campo de pesquisa e documentação, no qual o educador atua como mediador cultural, promovendo a articulação entre o objeto, o sujeito e o contexto histórico. Para os autores, a mediação educativa em museus é um processo contínuo de construção de significados, que exige



sensibilidade, escuta e intencionalidade pedagógica, elementos que estiveram presentes em cada etapa da experiência relatada.

Portanto, que a inserção de práticas pedagógicas centradas na memória, na cultura e nos espaços não formais de educação contribui significativamente para a formação de professores mais conscientes, críticos e sensíveis ao contexto em que atuam. Museus, objetos históricos e narrativas pessoais deixam de ser apenas ilustrações do passado para se tornarem ferramentas formativas que articulam o saber, o saber-fazer e o saber-ser, ressignificando o ensino de História e Geografia e ampliando os horizontes da prática docente na atualidade e no futuro.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A experiência pedagógica realizada revelou-se altamente significativa tanto do ponto de vista cognitivo quanto afetivo e formativo, gerando impactos perceptíveis no desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional dos estudantes envolvidos. A proposta de visitar o Museu do Vinho Mário de Pellegrin, aliada às atividades de análise crítica e produção de narrativas pessoais, proporcionou um ambiente de aprendizagem ativa, investigativa e reflexiva, no qual os discentes puderam vivenciar o conhecimento histórico como construção coletiva e situada.

Durante os momentos de observação, pesquisa e levantamento de informações no acervo museológico, os alunos desenvolveram competências analíticas e investigativas, exercitando a leitura crítica de fontes e a contextualização histórica dos objetos. Esses momentos favoreceram o aprimoramento da competência de compreender os processos históricos e geográficos envolvidos na constituição das sociedades, com foco na história local, e também da competência de analisar fontes históricas como instrumentos didático-pedagógicos.

Fotografia 1 - Alunos



Fonte: o autor.



Nas etapas seguintes, especialmente nos seminários temáticos e nas rodas de conversa em torno dos objetos familiares, observou-se um forte envolvimento emocional e afetivo dos participantes, evidenciado no relato espontâneo de memórias pessoais marcadas por laços familiares e comunitários. Esse processo fortaleceu as competências relacionadas à valorização da cultura e da identidade, promovendo o reconhecimento da história como elemento formador da subjetividade e do pertencimento social. Houve, ainda, o fortalecimento da empatia, da escuta ativa e do respeito às experiências diversas, aspectos que integram a dimensão ética da formação docente e que se alinham diretamente ao Saber-ser, proposto pela UNOESC.

Além disso, os resultados da prática demonstraram um avanço importante no desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade de articular teoria e prática, uma vez que os estudantes foram capazes de transpor os conteúdos acadêmicos para a realidade local e pessoal, propondo inclusive estratégias pedagógicas futuras baseadas na valorização da história oral e da cultura regional. Tal resultado conecta-se a problematização da tomada de decisão, que preconiza a formação de sujeitos capazes de agir de forma consciente, crítica e propositiva diante das situações educacionais.

Do ponto de vista comunicativo, os relatos orais e escritos produzidos pelos alunos revelaram um significativo avanço na capacidade de expressar-se com clareza, argumentar com fundamento e construir narrativas coerentes, competências essenciais à prática pedagógica. Esses momentos de compartilhamento de experiências promoveram um clima de respeito mútuo, acolhimento e aprendizagem colaborativa, reforçando o papel da sala de aula (e de seus desdobramentos em espaços não formais) como espaço de diálogo, escuta e construção coletiva do saber.

Em síntese, os resultados alcançados com a experiência foram múltiplos e integrados: houve o desenvolvimento de habilidades cognitivas (como análise crítica e contextualização histórica), procedimentais (como observação, pesquisa e comunicação oral e escrita), e atitudinais (como empatia, respeito, valorização da memória e da diversidade cultural). Essa convergência de saberes demonstra o êxito da proposta no que se refere à formação integral dos futuros pedagogos, em consonância com os princípios de uma aprendizagem significativa e inovadora, tal como defendida no PDI da UNOESC (2023, p. 90), ao mobilizar simultaneamente o saber, o saber-fazer e o saber-ser como pilares do processo educativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida no curso de Pedagogia da UNOESC, campus Videira, demonstrou de forma concreta o potencial formativo de práticas pedagógicas inovadoras que integrem espaços não formais de aprendizagem ao currículo da formação docente. A visita ao Museu do Vinho Mário de Pellegrin e as atividades derivadas não apenas enriqueceram o repertório histórico e cultural dos



estudantes, como também proporcionaram vivências significativas que articularam memória, identidade e consciência crítica.

Ao mobilizar os saberes acadêmicos em diálogo com a realidade local e com as experiências pessoais dos discentes, a prática rompeu com a visão conteudista e fragmentada do ensino de História e Geografia, favorecendo uma aprendizagem mais contextualizada, reflexiva e emancipadora. A utilização de objetos históricos, tanto museológicos quanto familiares, permitiu aos alunos experimentar a História como uma construção viva, presente e carregada de sentido para sua atuação futura como educadores.

O reconhecimento da cultura popular, da memória coletiva e da identidade regional como elementos constituintes da prática docente revelou-se central na formação de professores comprometidos com uma educação humanizadora e inclusiva. A articulação com os Movimentos Mobilizadores de Competência da Unesco evidenciou que a proposta desenvolveu não apenas o conhecimento (saber), mas também habilidades práticas (saber-fazer) e posturas éticas e críticas (saber-ser), consolidando-se como uma proposta coerente com as diretrizes institucionais e os desafios contemporâneos da educação.

Por fim, reforça-se a importância de que cursos de formação docente promovam experiências que levem os estudantes para além dos muros da sala de aula, estimulando o olhar investigativo, a sensibilidade cultural e o compromisso social. A memória, a cultura e o patrimônio devem ser compreendidos como territórios férteis para o aprendizado, e os museus, enquanto guardiões e provocadores de histórias, como aliados indispensáveis no processo educativo.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**: escritos de memórias. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 377–407, set./dez. 2017. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org>. Acesso em: 15 out. 2025.

PINTO, Julia Rocha. O papel social dos museus e a mediação cultural: conceitos de Vygotsky na arte-educação não-formal. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 4, n. 7, p. 81–108, maio 2013. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/3341>. Acesso em: 17 out. 2025.

HONORATO, Cayo; PINTO, Viviane. Museum Education as Research and Documentation in Art Museums: Accounts from the Educativa Programme of the National Museum in Brasília, Brazil. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material, São Paulo**, v. 26, e41, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anaismp>. Acesso em: 15 out. 2025.

POSSAMAI, Zita Rosane. **Olhares cruzados: interfaces entre História, Educação e Museologia. Museologia & Interdisciplinaridade**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 1–18, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/16692>. Acesso em: 17 out. 2025.

BRAGA, Jezulino **Lúcio Mendes. Objetos nos Museus e ensino de história. Sæculum - Revista de História**, [S. l.], v. 25, n. 42 (jan./jun.), p. 121–137, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.2317-6725.2020v25n42.51996. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/51996>. Acesso em: 17 out. 2025.



JORGE, Hassan Marra; NASCIMENTO, Bruna Carvalho. O uso de museus e memoriais virtuais como ferramenta didática – pedagógica no ensino de história. **Revista Ciência em Evidência**, Capivari, v. 1, n. 2, p. 4661, 2021. DOI: 10.47734/rce.v1i2.1461. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/cienciaevidencia/article/view/1461>. Acesso em: 17 out. 2025

REIS, Maria de A. S.; PINHEIRO, Mônica do R. **Para uma pedagogia do museu**: algumas reflexões. *Museologia & Patrimônio*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 36–46, 2009. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br>. Acesso em: 15 out. 2025.

SANTOS, Domingos Dutra dos; GOMES, Guilherme Aguiar. **Do método Paulo Freire ao ensino de história local**: cultura popular, identidade e consciência histórica. *Revista Cenas Educacionais*, Salvador, s. d. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais>. Acesso em: 15 out. 2025.

UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2023-2032**. Joaçaba: UNOESC, 2023.

MAYO, Peter. Museums as Sites of Critical Pedagogical Practice. **Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies**, v. 35, n. 2, p. 144–159, 2013.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. **The Educational Role of the Museum**. Londres: Routledge, 1999.

EL AMIN, Aaliyah; COHEN, Correna. Just Representations: Using Critical Pedagogy in Art Museums to Foster Student Belonging. **Art Education**, v. 71, n. 1, p. 8–11, 2018.

ROBENALT, Erica; BANKS, David Farrell; MARKHAM, Katie. Activist Pedagogies in Museum Studies and Practice: A Critical Reflection. **Journal of Museum Education**, v. 47, n. 4, 2022.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; BATISTELA, Airton Carlos. A relação universidade pública & setor produtivo na América Latina: mais impasses que possibilidades. *In*: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org). **Políticas educacionais de ensino superior no Século XXI**: um olhar transnacional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; OLIVEIRA, João F; CATANI, Afrânio M. O Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e o Plano nacional de Educação (PNE 2014-2024): regulamentação, avaliação e financiamento. **RBPAE**, v. 32, n. 3, p. 783-803, set./dez. 2016.

BRASIL. Portaria Nº 1.122, de 19 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação, Brasília, DF, 19 mar. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.122-de-19-de-marco-de-2020>. Acesso em: 19 jul. 2020.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Educação superior e dos desafios da formação para a cidadania democrática. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 123-142, mar. 2015.

NARDI, Elton Luiz; SANTOS, Robinson dos. **Pesquisa**: teoria e prática. Porto Alegre: EST, 2003.



APRENDIZAGEM COOPERATIVA NO ENSINO DE MORFOFISIOLOGIA II: APLICAÇÃO DA METODOLOGIA JIGSAW NA EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NO CURSO DE BIOMEDICINA

Vanessa Wegner Agostini¹

Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: A formação em saúde demanda estratégias pedagógicas que superem abordagens transmissivas e promovam aprendizagem significativa, protagonismo discente e desenvolvimento integrado de competências. Este relato apresenta a implementação da metodologia ativa cooperativa Jigsaw no componente curricular Morfofisiologia II, envolvendo 48 estudantes dos cursos de Biomedicina da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Unoesc Videira. A intervenção foi estruturada no contexto do seminário de doenças por sistemas fisiológicos, reorganizado em grupos especialistas e grupos heterogêneos para ensino entre pares, com produção de sínteses, explicação colaborativa e avaliação formativa entre colegas. O planejamento pedagógico foi fundamentado nos princípios da aprendizagem significativa, do construtivismo social e da aprendizagem cooperativa, alinhado à formação por competências e ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, comunicativas e atitudinais essenciais à atuação profissional em saúde. A avaliação integrou análise estatística do desempenho acadêmico e percepção discente por questionário estruturado. Os resultados evidenciaram desempenho consistente (média=8,34; DP=1,05), associado à elevada percepção de facilitação da aprendizagem (84,6%), ampliação das interações acadêmicas (97,4%) e ampla aceitação da metodologia (87,2%). Observou-se aumento do engajamento, da responsabilidade individual e da qualidade das explicações, evidenciando maior profundidade na construção do conhecimento. A experiência demonstrou que a reestruturação do seminário por meio do Jigsaw promoveu interdependência positiva, aprendizagem ativa e desenvolvimento de competências profissionais, superando limitações do modelo tradicional. Conclui-se que a metodologia configurou prática pedagógica inovadora, centrada no estudante e alinhada à educação superior contemporânea, com elevado potencial de replicabilidade e contribuição para a qualificação da formação em saúde.

Palavras-chave: aprendizagem cooperativa; metodologias ativas; ensino superior em saúde; aprendizagem significativa; formação por competências.

1 INTRODUÇÃO

Em componentes curriculares básicos da área da Saúde, como Morfofisiologia, a aprendizagem exige integrar estrutura e função, mobilizar conceitos e aplicá-los à interpretação de condições clínicas.

¹ vanessa.agostini@unoesc.edu.br.



Entretanto, estratégias de socialização do conhecimento ainda assumem formatos centrados na exposição, resultando em participação desigual e engajamento limitado. Ao longo de sucessivas ofertas de Morfofisiologia II, observou-se que o seminário tradicional, embora frequentemente considerado uma atividade ativa, tende a reproduzir o modelo transmissivo, no qual poucos estudantes assumem papel protagonista, enquanto os demais permanecem como ouvintes. Esse desenho favorece participação restrita e apropriação superficial do conteúdo.

Essa constatação motivou a reestruturação do seminário como experiência formativa orientada à aprendizagem cooperativa. Quando pouco estruturado, o seminário organiza-se em torno de quem apresenta e quem assiste, com pouca garantia de responsabilidade individual e construção coletiva do conhecimento, limitando seu potencial formativo e sua contribuição para o desenvolvimento do raciocínio científico e da comunicação profissional.

A reestruturação da atividade foi fundamentada em três referenciais teóricos complementares. A aprendizagem significativa compreende que novos conhecimentos adquirem sentido quando se articulam aos conhecimentos prévios, favorecendo a construção de estruturas cognitivas estáveis (Ausubel, 2003). O construtivismo social destaca o papel da interação e da linguagem na formação de conceitos, compreendendo a aprendizagem como processo socialmente mediado (Vygotsky, 2007). A aprendizagem cooperativa, por sua vez, estabelece condições pedagógicas que promovem interdependência positiva, responsabilidade individual e construção coletiva do conhecimento (Johnson; Johnson, 2017).

Evidências recentes indicam que metodologias ativas baseadas na cooperação e no ensino entre pares favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas complexas e fortalecem a autonomia e o pensamento crítico na formação em saúde (Neves; Lima; Mesquita, 2021; Ferreira *et al.*, 2025; Ogata *et al.*, 2021). Estudos em educação médica demonstram que o método Jigsaw promove maior engajamento, participação equitativa e aprofundamento conceitual em comparação a abordagens expositivas tradicionais (Moin *et al.*, 2024).

Nesse contexto, o método Jigsaw mostra-se particularmente pertinente por estruturar a aprendizagem em partes interdependentes, tornando cada estudante responsável por compreender e ensinar parte do conteúdo aos colegas, promovendo responsabilização individual, cooperação e elaboração cognitiva ativa. Essa abordagem também se alinha ao paradigma da educação por competências, que compreende a aprendizagem como mobilização integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes em contextos formativos específicos.

Assim, este relato de experiência tem como objetivo demonstrar, com base em evidências quantitativas e qualitativas, que a aplicação do método Jigsaw em Morfofisiologia II constituiu uma intervenção pedagógica inovadora, promovendo aprendizagem significativa, cooperação acadêmica e desenvolvimento de competências profissionais na formação em saúde.

A seguir, apresenta-se a descrição da intervenção pedagógica, seu delineamento e os resultados obtidos, articulados à literatura e à educação por competências.



2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A atividade foi desenvolvida no componente curricular de Morfofisiologia II (120h), ofertado na segunda fase do curso de Biomedicina, durante o segundo semestre de 2025, envolvendo 48 estudantes. Este componente aborda em sua ementa o estudo integrado da morfofisiologia dos sistemas cardiocirculatório, respiratório, digestório, endócrino, renal e sanguíneo, com ênfase nas relações entre estrutura e função.

A intervenção ocorreu no contexto de seminário de doenças, visando integrar sistemas fisiológicos e condições clínicas, com foco em etiologia, manifestações e tratamento. O delineamento buscou assegurar participação equitativa, aprendizagem ativa e avaliação formativa, em consonância com a educação por competências no ensino superior.

Entre as competências que o componente de Morfofisiologia II contribui para serem desenvolvidas, o foco do seminário de doenças foi o desenvolvimento da seguinte competência: “Conhecer a morfofisiologia das inter-relações entre órgãos e sistemas”, uma vez que a análise de doenças exige que o estudante compreenda, de forma integrada, como alterações estruturais e funcionais em um órgão ou sistema repercutem em todo o organismo.

A atividade foi planejada à luz da educação por competências, articulando saber, saber-fazer e saber-ser. De modo operativo, mobilizou os movimentos institucionais: Movimento 0 (diagnóstico de conhecimentos prévios e nivelamento dos conceitos), Movimento 1 (saber: estudo teórico guiado dos sistemas e doenças), Movimento 2 (saber-fazer: síntese e aplicação do conhecimento na elaboração de resumos e explicações) e Movimento 3 (saber-ser: problematização, tomada de decisão comunicativa e responsabilidade colaborativa no ensino entre pares e na avaliação).

Para a realização do seminário de doenças, foi apresentada aos estudantes a proposta de implementação do método Jigsaw, desenvolvido ao longo de 20 horas-aula, distribuídas em cinco momentos ao longo do semestre e realizada ao final de cada unidade de ensino, a saber: Morfofisiologia cardiocirculatória e Morfofisiologia sanguínea; Morfofisiologia respiratória; Morfofisiologia digestório; Morfofisiologia endócrina; e Morfofisiologia renal e urinária.

Para isso, os estudantes foram divididos em grupos de até cinco integrantes. No início de cada unidade de ensino, os grupos recebiam, por meio de sorteio (AppSorteos), uma doença relacionada ao sistema que seria estudado, produzindo um resumo contendo causas, sinais, sintomas e tratamento. Os resumos deveriam ser postados no fórum do AVA, antes do dia da apresentação, para que todos os estudantes tivessem acesso para leitura prévia ou aprofundamento. No dia do seminário, utilizou-se a ferramenta de inteligência artificial ChatGPT para reorganizar os grupos de modo que em cada novo grupo, chamado de especialista, tivesse pelo menos um integrante de cada doença. Dessa forma, os estudantes de Biomedicina foram reorganizados em cinco grupos de aproximadamente dez integrantes. A socialização ocorreu em disposição circular, favorecendo comunicação horizontal e monitoramento do engajamento, como apresentado na figura 1.



Figura 1 – Organização dos grupos de especialistas durante a apresentação do método Jigsaw do curso de Biomedicina da Unoesc Videira



Fonte: dados da atividade (elaboração própria, 2025).

Em cada rodada, o estudante especialista ensinou o conteúdo aos colegas, respondendo perguntas e negociando significados, enquanto o grupo consolidava um novo resumo coletivo, com os pontos mais importantes sobre aquela doença. Durante cada apresentação, os estudantes avaliavam o colega especialista, respondendo à seguinte pergunta: O colega demonstrou domínio e clareza ao explicar os aspectos do trabalho? via Formulário Google, disponibilizado o link no grupo do WhatsApp do componente, no início das apresentações e a partir dos seguintes critérios: Insatisfatório (0,0); Regular (0,5); Bom (1,0); Muito Bom (1,5); Excelente (2,0). Além disso, cada estudante recebia um papel para colocar o nome dos colegas do grupo original e atribuir uma nota de 0 a 2, levando em consideração critérios como: não contribuiu para a construção do trabalho (0,0); contribuiu muito pouco (1,0); contribuiu bastante (2,0).

O papel docente foi de mediador e facilitador na definição de objetivos e critérios, estruturação dos tempos, orientação para pesquisa e síntese, monitoramento da participação, apoio às dificuldades conceituais e regulação do clima de sala. O papel discente foi de protagonismo cognitivo e corresponsabilidade, a partir do estudo do tema, produção escrita, explicação oral aos pares, escuta ativa e cooperação para construir sínteses coletivas.

A avaliação do seminário foi estruturada e descrita no plano de ensino e aprendizagem, em quatro critérios: (a) resumo inicial (2,0 pontos), (b) apresentação oral no grupo (2,0 pontos), (c) novo resumo produzido pelo grupo de especialistas (4,0 pontos) e (d) avaliação por pares (2,0 pontos). A avaliação por pares foi realizada inicialmente oralmente, quando a professora chamava os grupos e solicitava que falassem sobre a participação de cada colega na elaboração do resumo inicial, mas, durante o processo, os estudantes solicitaram que a avaliação fosse anônima e por isso, foi adotado



um sistema de votação por papel. Já a avaliação das apresentações foi realizada oralmente somente no primeiro seminário e posteriormente, realizada no Formulário Google, contemplando qualidade da apresentação e contribuição para o resumo. A nota final correspondeu à média dos cinco seminários realizados ao longo do semestre, com o objetivo de refletir consistência de participação ao longo do processo e registradas em planilha do Excel, permitindo a devolutiva aos estudantes ao final de cada unidade. Esse desenho privilegiou a avaliação formativa, transparência de critérios e desenvolvimento de competências comunicativas, colaborativas e de síntese científica. Ao final do semestre, os estudantes responderam o Formulário Google, com cinco perguntas objetivas e uma descritiva para avaliação da realização da atividade.

Figura 2 – Realização da avaliação final da atividade, via Formulário Google, pelos estudantes da segunda fase do curso de Biomedicina da Unoesc Videira



Fonte: dados da atividade (elaboração própria, 2025).

Ao longo do semestre, registraram-se ausências de alguns estudantes no momento das apresentações. Nesses casos, foi estabelecido previamente que estudantes com justificativa formal, conforme previsto no Regimento da Instituição, poderiam realizar a apresentação em data posterior, assegurando a pontuação correspondente. Aqueles sem justificativa não obtiveram a pontuação referente à apresentação. Independentemente da ausência, todos os estudantes deveriam acessar os resumos das doenças disponibilizados no fórum do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e elaborar sua própria síntese, garantindo a pontuação relativa a essa etapa da atividade. Além disso, quando um integrante do grupo se ausentava, outro estudante assumia temporariamente sua função, apresentando o conteúdo ao grupo correspondente, assegurando que todos os grupos tivessem acesso e compreensão das dez doenças previstas para o sistema estudado.



3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção apresenta os resultados quantitativos e qualitativos da intervenção, articulando evidências empíricas e fundamentos teóricos. A análise dos resultados foi conduzida com base em duas fontes principais de evidência: o desempenho acadêmico dos estudantes, representado pelas notas obtidas no seminário estruturado pelo método Jigsaw, e as percepções discentes coletadas por meio de questionário aplicado após a conclusão da atividade. A integração dessas duas dimensões — quantitativa e qualitativa — permitiu uma compreensão mais abrangente do impacto pedagógico da intervenção, considerando não apenas os resultados formais de aprendizagem, mas também a experiência vivida pelos estudantes ao longo do processo.

A análise das estatísticas descritivas da nota A1/7, correspondente ao seminário de doenças no curso de Biomedicina, revelou desempenho acadêmico global satisfatório entre os estudantes ($n=48$), com média de 8,34 e mediana de 8,55, indicando domínio conceitual consistente na maior parte da turma. Os valores, mínimo (3,8) e máximo (9,7), evidenciam amplitude de desempenho esperada em grupos numerosos, enquanto o desvio padrão de 1,05 indica variabilidade moderada entre os estudantes. Esse padrão sugere que, embora haja heterogeneidade individual, o desempenho geral foi elevado, reforçando o potencial da metodologia adotada para favorecer a aprendizagem conceitual e evidenciando a relevância de estratégias pedagógicas que promovam participação equitativa, cooperação acadêmica e apoio entre pares no contexto da formação em saúde.

A taxa de resposta ao questionário foi de 81% ($n=39$), considerada representativa da experiência discente. Os resultados indicam alta percepção de facilitação da compreensão, intensificação de trocas acadêmicas e intenção de reaplicação da metodologia.

Os resultados do questionário aplicado aos estudantes ($n=39$) evidenciam uma percepção predominantemente positiva em relação à atividade desenvolvida. Em relação à facilitação da compreensão do conteúdo, a maioria dos participantes indicou que a atividade contribuiu significativamente para o aprendizado, sendo que 66,7% ($n=26$) afirmaram que a atividade facilitou muito sua compreensão, enquanto 17,9% ($n=7$) relataram que facilitou. Por outro lado, 12,8% ($n=5$) apresentaram uma percepção neutra, e apenas 2,6% ($n=1$) indicaram que a atividade dificultou um pouco a compreensão do conteúdo. Esses dados indicam que a metodologia foi eficaz na promoção da aprendizagem da maioria dos estudantes.

No que se refere à promoção de trocas acadêmicas entre colegas que normalmente não interagem, os resultados foram ainda mais expressivos. A maioria dos estudantes, correspondendo a 74,4% ($n=29$), afirmou que o método promoveu muito a troca de informações, enquanto 23,1% ($n=9$) indicaram que essa promoção ocorreu de forma moderada, e 2,6% ($n=1$) indicou que a atividade contribuiu pouco a promover a troca de informações entre os colegas. Esses resultados evidenciam que a atividade contribuiu significativamente para fortalecer a aprendizagem colaborativa.



Quanto à intenção de reaplicação da metodologia em outras aulas, observou-se elevada aceitação por parte dos estudantes. A maioria, correspondente a 59,0% (n=23), afirmou que gostaria com certeza que esse tipo de atividade fosse aplicado novamente, enquanto 28,2% (n=11) responderam que sim. Por outro lado, 7,7% (n=3) indicaram que provavelmente não gostariam da reaplicação, e 2,6% (n=1) responderam talvez, enquanto outros 2,6% (n=1) afirmaram que não gostariam. De forma geral, os resultados demonstram forte aceitação da metodologia e indicam seu potencial como estratégia eficaz para promover maior engajamento, interação e aprendizagem significativa no ensino de Morfofisiologia.

As respostas objetivas sobre o aspecto que mais contribuiu para o aprendizado coletivo (Q4) evidenciaram predominância de três mecanismos: troca de informações entre grupos (56,4%), responsabilidade individual por uma parte do conteúdo (23,1%) e explicação entre colegas (15,4%), indicando que esses mecanismos são coerentes com a literatura sobre aprendizagem cooperativa, ao enfatizarem a interdependência positiva, a responsabilização individual e a interação promotora, reconhecidas como elementos centrais na construção coletiva do conhecimento (Johnson; Johnson, 2017).

Quanto aos ajustes prioritários indicados na pesquisa (Q5), destacaram-se duas necessidades: (i) manter o formato reforçando o papel de cada membro (53,8%) e (ii) reduzir o nível de ruído e melhorar a gestão do ambiente (41%). Esse achado é recorrente em intervenções cooperativas em turmas grandes e indica que a eficácia do método depende de rotinas de sala, tempo e regras de participação.

As respostas abertas (Q6) foram submetidas a uma codificação temática simples por recorrência de palavras-chave e ideias centrais. Predominaram menções a interesse/inação e protagonismo no ensino entre pares, seguidas por referências à estrutura dos grupos e à necessidade de ajustes de organização, tempo e ruído. A Tabela 1 apresenta a frequência de menções por categoria (um respondente pode mencionar mais de uma categoria).

Tabela 1 – Q6. Categorias temáticas das respostas abertas (n=39)

Categoria temática (Q6)	Frequência	Percentual (%)
interesse/inação	22	56.4
protagonismo/ensino entre pares	20	51.3
tamanho/estrutura dos grupos	19	48.7
responsabilidade individual	8	20.5
gestão do tempo	7	17.9
organização/orientações	7	17.9
ruído/ambiente	7	17.9

Fonte: análise temática por recorrência (elaboração própria).

Para exemplificar as percepções discentes, os relatos evidenciam reconhecimento da metodologia como experiência inovadora e promotora de interação acadêmica qualificada. Um dos estudantes destacou que “Achei interessante pois é um novo formato de aplicação de atividade onde tem bastante



troca de informações com outros alunos onde não somos tão próximos, por mim está muito bom do jeito que está” (E8).

Outros relatos indicaram que, embora a metodologia tenha sido percebida como significativa e mais envolvente do que o modelo tradicional, aspectos relacionados à organização do espaço físico e à disposição dos grupos influenciaram a qualidade da interação, como destacado por este estudante: “Acho que poderia ter sido separado melhor a posição dos grupos na sala, pois as vezes era difícil compreender as discussões devido a quantidade de pessoas falando ao mesmo tempo. Achei interessante pois é uma forma de discussão mais aberta, porém em um grupo menor de pessoas, o que tornou mais interessante” (E13).

Também foi ressaltado que a metodologia possibilitou maior compartilhamento de conhecimentos entre os colegas “A metodologia é bem interessante e não acho que deveria mudar algo, achei interessante pois compartilhamos o conhecimento com menos colegas tornando uma atividade com mais aproveitamento comparado com uma apresentação normal” (E15). E “O mais legal é essa construção conjunta: a gente aprende e ao mesmo tempo compartilha, e isso deixa tudo muito mais significativo” (E17).

Além disso, foram apontadas sugestões de aprimoramento, como a utilização de recursos didáticos complementares, “Durante a aplicação do processo senti que poderíamos trazer mais materiais para explicar, como por exemplo um cartaz, um material físico, e o cada relatório ser individual para as apresentações. A parte legal da metodologia é a troca entre nós colegas e interação” (E37).

Estes resultados sustentam que o Jigsaw favoreceu condições para aprendizagem significativa ao exigir ativação de conhecimentos prévios, organização conceitual e elaboração verbal e escrita. Ao ensinar os colegas, o estudante especialista precisa selecionar, hierarquizar e explicar, o que promove diferenciação progressiva e reconciliação integradora, processos descritos por Ausubel (2003). Do ponto de vista socioconstrutivista, o ensino entre pares e a negociação de significados configuram mediações que ampliam a zona de desenvolvimento proximal, potencializando a aprendizagem (Vygotsky, 2007).

Na perspectiva da aprendizagem cooperativa, a estrutura proposta operacionalizou interdependência positiva (o grupo depende dos especialistas), responsabilidade individual (cada estudante responde por um recorte), interação promotora (explicação e perguntas), habilidades sociais (comunicação e escuta) e processamento de grupo (avaliação por pares e síntese coletiva), alinhando-se aos princípios de Johnson e Johnson (2017). Em estudos recentes em educação médica, o Jigsaw tem sido associado ao aumento do engajamento e, em alguns contextos, à melhoria do desempenho acadêmico quando comparado a abordagens tradicionais, além de percepções positivas de inclusividade e participação (Moin, 2024).

A comparação com o seminário expositivo tradicional reforça o caráter inovador da intervenção: em vez de apresentações lineares, a atividade distribui o conteúdo em partes manejáveis, gera múltiplas oportunidades de explicação (aprender ensinando) e cria uma rede de apoio cognitivo. Esses resultados evidenciam o potencial da metodologia para promover aprendizagem ativa e desenvolvimento de competências.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reestruturação do seminário no componente de Morfofisiologia II no curso de Biomedicina da Unoesc Videira, por meio da implementação do método Jigsaw, representou uma mudança significativa na organização do processo de ensino e aprendizagem, com impactos relevantes no engajamento discente, na qualidade da aprendizagem e no desenvolvimento de competências essenciais à formação em saúde. Ao transformar uma atividade tradicionalmente centrada na exposição em uma experiência cooperativa estruturada, foi possível promover maior participação dos estudantes e favorecer a construção ativa do conhecimento.

Com base nas evidências quantitativas e qualitativas, foi possível constatar que a metodologia Jigsaw configurou uma intervenção pedagógica inovadora, centrada no estudante e estruturada por competências, promovendo aprendizagem significativa, cooperação acadêmica e desenvolvimento de competências cognitivas, procedimentais e atitudinais. A análise das notas indicou desempenho global elevado (média 8,34; DP 1,05), e o questionário evidenciou alta percepção de facilitação de aprendizagem, intensificação de trocas acadêmicas e intenção de reaplicação. Apesar de desafios de gestão do ambiente, o método mostrou alto potencial de replicabilidade em componentes com grande densidade conceitual e necessidade de integração teoria-prática.

Os resultados indicam que a estruturação intencional do seminário por meio da aprendizagem cooperativa representa uma estratégia eficaz para qualificar a formação em saúde no ensino superior. Como desdobramentos, sugere-se a incorporação de uma versão interprofissional, com turmas mistas e foco em competências colaborativas e raciocínio clínico compartilhado, ampliando a aproximação com a formação para o trabalho em equipe na saúde.

Assim, a experiência evidencia o potencial das metodologias ativas estruturadas como estratégia eficaz para qualificar a formação em saúde no ensino superior para promover o desenvolvimento de competências e fortalecer a formação acadêmica. A adoção de estratégias pedagógicas centradas no estudante contribui para alinhar o processo de ensino às demandas contemporâneas da formação em saúde, que exigem profissionais capazes de atuar de forma crítica, reflexiva e colaborativa.

REFERÊNCIAS

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

FERREIRA, I. *et al.* Active teaching-learning and digital technologies in undergraduate and postgraduate dentistry courses in Brazil. **European Journal of Dental Education**, 2025.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. **Cooperative learning**: theory and practice. Edina: Interaction Book Company, 2017.



MOIN, H. *et al.* Assessing the impact of jigsaw technique for cooperative learning in undergraduate medical education: merits, challenges, and forward prospects. **BMC Medical Education**, 2024.

NEVES, R.; LIMA, R.; MESQUITA, D. Teacher competences for active learning in engineering education. **Sustainability**, 2021.

OGATA, M. *et al.* Interfaces between permanent education and interprofessional education in health. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 2021.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



CLÍNICA ESCOLA DE FISIOTERAPIA: UMA EXPERIÊNCIA DE INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO, EXTENSÃO E CUIDADO EM SAÚDE

Keilla Karloh¹

Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: Este relato de experiência apresenta o processo de criação e implantação da Clínica Escola de Fisioterapia da Unoesc Videira, uma universidade comunitária do meio oeste catarinense, desenvolvida para integrar ensino, pesquisa, extensão e assistência à saúde. O objetivo foi estruturar um cenário de prática supervisionada para a formação acadêmica em Fisioterapia, com oferta de atendimento gratuito e qualificado à comunidade. A experiência foi organizada em quatro etapas articuladas: diagnóstico das necessidades locais e acadêmicas, elaboração do plano pedagógico assistencial, organização física do espaço com adequações e equipamentos e implementação das atividades clínicas com atendimentos supervisionados e registros padronizados. Como resultados, observou-se a consolidação de um espaço pedagógico assistencial integrado ao curso, com ampliação dos cenários de prática, fortalecimento de competências técnicas, éticas e humanísticas dos estudantes e maior aproximação entre universidade e comunidade. Também se verificou potencial para o desenvolvimento de ações extensionistas e de pesquisa aplicada vinculadas às demandas de saúde da comunidade. Conclui-se que a criação da clínica escola constituiu experiência institucional exitosa, com impacto formativo e social, fortalecendo a integração teoria prática e o compromisso da universidade com a atenção à saúde e a formação profissional.

Palavras-Chave: fisioterapia; clínica escola; prática supervisionada; extensão universitária; ensino superior.

1 INTRODUÇÃO

A formação em Fisioterapia exige a articulação contínua entre conhecimentos científicos, desenvolvimento de habilidades clínicas, postura ética e compromisso social. Nos cursos de graduação da área da saúde, essa articulação não se consolida apenas por meio de componentes teóricos, mas, sobretudo, pela inserção progressiva dos estudantes em cenários de prática supervisionada, nos quais a tomada de decisão, o raciocínio clínico e a comunicação em saúde são vivenciados em situações reais. Nesse sentido, os serviços da clínica escola ocupam lugar estratégico na graduação, pois aproximam teoria, prática e responsabilidade comunitária.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Fisioterapia orientam uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, com ênfase na integralidade do cuidado e na atuação em diferentes níveis de atenção. Tal orientação reforça a necessidade de ambientes formativos capazes

¹ keilla.karloh@unoesc.edu.br.



de integrar teoria e prática, ensino e serviço, competências técnicas e dimensão ética do trabalho em saúde. No âmbito das universidades comunitárias, essa exigência assume relevância ainda maior, porque a função social institucional se vincula diretamente à oferta de respostas qualificadas às demandas do território e ao fortalecimento do vínculo entre universidade e comunidade (Brasil, 2013).

Nesse contexto, a clínica escola representa mais do que um espaço físico de atendimento. Caracteriza-se como um espaço pedagógico assistencial no qual se materializam os princípios do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), as diretrizes da extensão universitária e o compromisso com uma formação socialmente referenciada. Ao mesmo tempo em que possibilita aos estudantes vivências supervisionadas em avaliação, planejamento terapêutico e acompanhamento evolutivo durante o período de estágio curricular, a clínica escola amplia o acesso da população a serviços de saúde, especialmente em contextos em que a demanda por reabilitação e cuidado fisioterapêutico é superior à oferta existente (Unoesc, 2025).

O estágio curricular, no curso, orienta-se por princípios que consideram a produção acadêmica e científica, a relação entre teoria e prática, a formação integral e a interação entre a Unoesc e a comunidade. Desse modo, constitui-se em momento de aproximação do acadêmico com os espaços profissionais, favorecendo a compreensão e a relação do estudante com a atuação profissional específica (Unoesc, 2025).

A criação da Clínica Escola de Fisioterapia da Unoesc Videira foi estruturada como resposta a uma exigência formativa e institucional, estruturar um cenário de prática supervisionada qualificada, articulado ao currículo do curso e à função social da universidade comunitária. A implantação do serviço demandou planejamento acadêmico, organização de infraestrutura, definição de fluxos assistenciais, elaboração de documentos e protocolos, além da construção de estratégias de aproximação com a comunidade. A inauguração da clínica escola, ocorrida em 13 de junho de 2025, marcou a consolidação desse movimento institucional.

Figura 1 - Inauguração da Clínica Escola de Fisioterapia Unoesc Videira



Fonte: a autora (2025).



A justificativa desta experiência apoia-se na necessidade de fortalecer a formação acadêmica em Fisioterapia por meio de práticas supervisionadas em situações reais de cuidado, com ênfase na humanização, na segurança do paciente, na qualificação dos registros clínicos e na integração entre ensino, extensão e assistência. Além disso, a clínica escola amplia a presença social da universidade no território, ao ofertar atendimentos fisioterapêuticos gratuitos e supervisionados à comunidade.

Do ponto de vista teórico, este relato dialoga com a compreensão de que os saberes profissionais docentes e em saúde se constroem na articulação entre formação, experiência e prática social (Tardif, 2014). Também se aproxima da perspectiva de docência no ensino superior em saúde defendida por Pimenta e Anastasiou (2014), ao reconhecer a prática pedagógica como mediação intencional entre conhecimento, formação profissional e realidade social. No campo educacional, a relação entre experiência, reflexão e aprendizagem profissional encontra respaldo em autores como Schön (2000), ao enfatizar a reflexão sobre a prática, e Freire (1996), ao defender uma formação comprometida com o contexto, o diálogo e a transformação social. No âmbito da extensão universitária, a experiência ancora-se na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio estruturante da universidade, especialmente em instituições comunitárias.

Diante desse contexto, este relato de experiência tem como objetivo descrever e analisar o processo de criação e implantação da Clínica Escola de Fisioterapia da Unoesc Videira, destacando as etapas de planejamento e execução, os resultados formativos e assistenciais observados e os principais desafios e aprendizados decorrentes da experiência institucional.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A clínica escola foi planejada inicialmente para atender à demanda formativa de 16 acadêmicos do curso de Fisioterapia, vinculados à 8ª fase, considerando a necessidade de garantir condições adequadas de supervisão docente, segurança do paciente e qualidade dos registros clínicos. Previu-se, desde a implantação, a ampliação gradual do número de estudantes envolvidos, acompanhando a progressão das turmas e a consolidação da capacidade técnica, de modo a manter coerência entre a expansão da oferta de atendimentos, a infraestrutura disponível e os objetivos formativos do curso.

Do ponto de vista metodológico, a prática foi estruturada em etapas de planejamento e implementação. A proposta incorporou problematização de situações reais, supervisão docente direta, prática guiada, discussão de condutas e avaliação processual, aproximando-se de estratégias como estudo de caso, aprendizagem e reflexão sobre a prática.

A implantação da clínica escola foi estruturada em quatro etapas. A primeira etapa correspondeu ao diagnóstico das necessidades acadêmicas e locais. Foram identificadas demandas relacionadas à ampliação de cenários de prática, necessidade de padronização de registros e potencial de atendimento



fisioterapêutico à comunidade local. Também foram analisadas exigências curriculares, competências previstas no curso e condições institucionais para funcionamento do serviço.

A segunda etapa consistiu na elaboração do plano pedagógico assistencial. Nessa fase, foram definidos objetivos formativos e assistenciais, fluxos de acolhimento, triagem, avaliação e evolução, critérios de supervisão, organização de agenda e responsabilidades de docentes e acadêmicos. A elaboração de documentos padronizados (fichas de triagem, avaliação funcional, evolução e encaminhamento) foi tratada como requisito assistencial e, ao mesmo tempo, como estratégia pedagógica para desenvolver raciocínio clínico, comunicação escrita e responsabilidade profissional.

A terceira etapa envolveu a organização física e funcional do espaço. Foram realizados ajustes de infraestrutura, distribuição de ambientes, definição de materiais essenciais e organização do fluxo interno para acolhimento, atendimento e registro. A preocupação central foi garantir viabilidade do serviço, segurança do paciente e condições de supervisão. A preparação do espaço também incluiu sinalização, definição de rotinas e alinhamento da equipe docente para atuação coerente com a proposta pedagógica.

A quarta etapa correspondeu à implementação dos atendimentos supervisionados e da rotina extensionista. Nessa fase, foram iniciados acolhimento, triagem e avaliação funcional, seguidos do planejamento terapêutico supervisionado e do acompanhamento em prontuário. A supervisão docente ocorreu de forma contínua, com orientações clínicas e pedagógicas, feedbacks durante e após os atendimentos e discussão de casos, favorecendo a tomada de decisão fundamentada e a articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, além da descrição operativa da rotina extensionista, torna-se pertinente explicitar as competências mobilizadas e sua articulação com os referenciais institucionais.

No plano das competências, a experiência mobilizou avaliação funcional, raciocínio clínico, planejamento terapêutico, comunicação em saúde, ética profissional, registro em prontuário, segurança do paciente e trabalho em equipe. Em consonância com os Movimentos Mobilizadores de Competência adotados pela Unesco, a prática extensionista foi organizada de modo a contemplar: Movimento 0, com sensibilização e compreensão do contexto; Movimento 1, com estudo e apropriação conceitual; Movimento 2, com aplicação e execução supervisionada do cuidado; e Movimento 3, com problematização, análise de resultados e tomada de decisão. Essa articulação fortaleceu a integração entre saber, saber fazer e saber ser (Unesco, 2020).

A divulgação da clínica para a comunidade foi operacionalizada por meio de canais institucionais e de estratégias de comunicação em âmbito local, com destaque para veiculações em rádio, publicações em redes sociais e distribuição de flyers informativos, adotando linguagem acessível e informações objetivas sobre o acesso ao serviço. Tal iniciativa mostrou-se relevante para a adesão inicial dos usuários e para a consolidação da clínica escola como ação extensionista vinculada à universidade. Além disso, esse processo favoreceu a compreensão, pelos estudantes, da dimensão social da formação em saúde e da importância da comunicação do cuidado de forma clara, ética e acolhedora.



Figura 2 - Divulgação do atendimento comunitário da clínica escola



Fonte: a autora (2025), foto autorizada.

Quadro 1 - Síntese das etapas de implantação da Clínica Escola de Fisioterapia

Etapa	Foco da etapa	Produtos/decisões geradas
1. Diagnóstico	Necessidades acadêmicas e demandas da comunidade	Objetivos iniciais da clínica; áreas prioritárias; requisitos para implantação
2. Plano pedagógico assistencial	Organização formativa e assistencial do serviço	Fluxos de triagem e atendimento; papéis docentes e discentes; documentos padronizados
3. Organização física	Infraestrutura e funcionamento interno	Ambientes definidos; materiais essenciais; rotinas e sinalização
4. Implementação	Início dos atendimentos supervisionados	Triagem, avaliação funcional, condutas supervisionadas, registros e feedbacks

Fonte: a autora (2025).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A implantação da Clínica Escola de Fisioterapia produziu resultados em três dimensões interdependentes: formativa, assistencial e institucional. Na dimensão formativa, observou-se ampliação concreta dos cenários de prática para os acadêmicos, com maior regularidade de experiências supervisionadas e fortalecimento da integração entre conteúdos teóricos e situações reais de cuidado. A clínica escola passou a funcionar como espaço de aprendizagem no qual o estudante precisa analisar, decidir, registrar e reavaliar condutas de forma responsável.

Também houve avanço no desenvolvimento de competências clínicas e profissionais. A prática favoreceu o aprimoramento da avaliação funcional, do raciocínio clínico e da elaboração de condutas, ao mesmo tempo em que exigiu postura ética, comunicação terapêutica e trabalho colaborativo. A necessidade de explicar procedimentos, acolher usuários e registrar informações de forma adequada



qualificou a comunicação oral e escrita dos acadêmicos e fortaleceu a compreensão da segurança do paciente como responsabilidade cotidiana.

A padronização de documentos e fluxos constituiu resultado relevante. Fichas de triagem, instrumentos de avaliação e registros de evolução contribuíram para maior continuidade do cuidado e para uma supervisão mais consistente. Do ponto de vista pedagógico, a rotina de prontuário deixou de ser apenas exigência administrativa e passou a ser tratada como prática formativa, permitindo ao estudante organizar o pensamento clínico, justificar condutas e acompanhar respostas terapêuticas.

Na dimensão assistencial, a experiência fortaleceu o vínculo entre universidade e comunidade. A oferta de atendimentos gratuitos e supervisionados ampliou possibilidades de cuidado e visibilidade social do curso, especialmente em demandas que encontravam barreiras de acesso em outros serviços. O acolhimento, a triagem e o acompanhamento fisioterapêutico estruturado contribuíram para qualificar o atendimento e para organizar melhor a entrada e permanência dos usuários no serviço.

Na dimensão institucional, a clínica escola representou avanço para a consolidação do curso de Fisioterapia. A criação do serviço exigiu articulação entre gestão acadêmica, corpo docente e organização administrativa, evidenciando que a inovação em extensão depende de planejamento, recursos e governança. A experiência também ampliou possibilidades de integração com projetos de ensino e pesquisa, especialmente pela geração de registros e situações de aprendizagem que podem subsidiar estudos futuros sobre formação profissional, adesão e organização do cuidado.

Entre os desafios observados, destacam-se a necessidade de ajuste contínuo de agenda e fluxos, a manutenção de materiais e infraestrutura e a consolidação de uma cultura de registro clínico rigoroso entre estudantes em diferentes momentos de formação. Esses desafios, porém, não reduziram o potencial da experiência; ao contrário, evidenciaram a importância de avaliação permanente, supervisão qualificada e revisão periódica de protocolos para sustentabilidade da clínica escola.

Quadro 2 - Resultados da experiência por dimensão de análise

Dimensão	Resultados observados	Relação com competências
Formativa	Ampliação dos cenários de prática; maior integração teoria-prática; supervisão e feedback contínuos.	Raciocínio clínico, comunicação, ética, registro e tomada de decisão.
Assistencial	Atendimentos gratuitos e organizados; triagem e acolhimento estruturados; maior aproximação com a comunidade.	Segurança do paciente, cuidado centrado no usuário e comunicação em saúde.
Institucional	Consolidação do curso; padronização de fluxos e documentos; fortalecimento da extensão universitária.	Planejamento, trabalho em equipe, responsabilidade profissional e gestão do cuidado.

Fonte: a autora (2025).

A experiência também evidenciou a relevância de indicadores simples para monitoramento da qualidade do serviço e do processo formativo. Entre os indicadores considerados mais úteis para continuidade da clínica escola estão: número de triagens realizadas, número de atendimentos por área,



perfil dos usuários, taxa de continuidade do tratamento, qualidade do preenchimento de prontuários e principais demandas de supervisão identificadas pelos docentes. Esses indicadores permitem avaliar tanto a dimensão assistencial quanto a dimensão pedagógica, orientando ajustes de agenda, protocolos e estratégias de ensino.

Outro aspecto discutido refere-se ao papel do feedback docente na consolidação das competências. Durante a prática extensionista, o retorno imediato sobre postura, comunicação, organização do raciocínio clínico e qualidade do registro mostrou-se decisivo para a aprendizagem. A observação orientada, seguida de discussão de caso, favoreceu a identificação de erros, a revisão de condutas e a construção progressiva da autonomia discente. Esse movimento reforça a compreensão de que a clínica escola não é apenas um local de execução de técnicas, mas um espaço de mediação pedagógica contínua.

Figura 3 e 4 - Aula prática e atendimento na clínica escola de fisioterapia



Fonte: a autora (2025). foto autorizada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação da Clínica Escola de Fisioterapia da Unoesc Videira constituiu uma experiência inovadora de extensão com forte impacto formativo e institucional. A organização em etapas, diagnóstico, planejamento pedagógico assistencial, estruturação do espaço e implementação dos atendimentos supervisionados favoreceu a consolidação de um serviço alinhado às necessidades do curso e da comunidade.

A experiência demonstrou que a clínica escola pode funcionar como dispositivo estratégico para a formação em saúde quando articula na intencionalidade pedagógica, supervisão docente e compromisso social. Os resultados observados indicam fortalecimento de competências técnicas, éticas e comunicacionais dos estudantes, qualificação dos registros clínicos e ampliação da presença da universidade no território por meio de atendimentos gratuitos.



Como síntese, destaca-se que a inovação da prática não se limitou à criação de um espaço físico, mas envolveu a construção de uma lógica pedagógica assistencial orientada por competências e pela integração entre saber, saber fazer e saber ser. Para continuidade e aprimoramento, recomenda-se manter avaliação periódica dos fluxos, indicadores de atendimento e estratégias de formação docente e discente, assegurando sustentabilidade e qualidade à clínica escola.²

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-Lei n. 938, de 13 de outubro de 1969. Provê sobre as profissões de fisioterapeuta e terapeuta ocupacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, 13 out. 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0938.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES n. 7**, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Brasília, DF: MEC/CNE, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão / Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, 2013. 480 p.

COFFITO. Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. **Legislação e normativas profissionais da Fisioterapia**. Brasília, DF: COFFITO, [s.d.].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Movimentos da competência**. Núcleo de Apoio Pedagógico-NAP. – Joaçaba: NAP, 2020.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2023-2027**. Joaçaba: Unoesc, 2023.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico do Curso de Fisioterapia**. Videira: Unoesc, documento institucional, 2025.

² Resumo de autoria das Professoras Ms. Ana Paula Scherer de Brum, docente e atual coordenadora do curso de Fisioterapia e Keilla Karloh, docente do curso de Fisioterapia e atual coordenadora da Clínica Escola, e pela acadêmica Maitê Biela, discente do curso de Fisioterapia, ambas responsáveis pela idealização, planejamento e implementação do projeto de criação da Clínica Escola de Fisioterapia da Unoesc Videira, com apoio da inteligência artificial no refinamento linguístico e ajustes estilísticos.



COLEÇÕES ENTOMOLÓGICAS SOB A ÓTICA DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE ENTOMOLOGIA AGRÍCOLA

Nelson Cristiano Weber¹
Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: Os desafios do ensino-aprendizagem são constantemente mutáveis frente ao avanço das tecnologias e inovações a que os alunos são expostos, especialmente no ambiente virtual. No ensino de entomologia, que requer acuidade no reconhecimento de insetos de importância agrícola, abordagens teórico-práticas como a preparação de coleções entomológicas são fundamentais para a fixação de conteúdos e qualificação profissional. O objetivo deste estudo é relatar a utilização desta estratégia pedagógica como ferramenta de apoio à aplicação de conceitos teóricos na disciplina de entomologia agrícola. Para isso, alunos da segunda fase do curso de Agronomia da Unoesc Videira, divididos em duplas, elaboraram ao longo do semestre coleções entomológicas com os principais grupos de insetos agrícolas. Observou-se elevado engajamento discente, com participação acima de 92%. As coleções apresentaram diversidade de estilos e dedicação na montagem. A nota média geral foi de 7,23, considerando que quatro alunos não realizaram a atividade. Adicionalmente, houve correlação positiva entre as notas obtidas na coleção entomológica e o conceito final dos discentes ($R:0,76$), valor atribuído à integração entre teoria e prática proposta nesta abordagem pedagógica. Notou-se que quanto maior a nota na coleção, maior o quantitativo de aprovações sem necessidade de exame. Assim, a adoção de coleções entomológicas como atividade prática demonstrou-se eficaz para uma construção sólida e interdisciplinar, abrangendo diferentes assuntos abordados em sala de aula e aplicados à vivência prática dos profissionais de excelência que a Unoesc busca formar.

Palavras-chave: entomologia; práticas pedagógicas; insetos-praga; agricultura; metodologia ativa.

1 INTRODUÇÃO

O ensino das ciências agrárias, e especificamente da Entomologia Agrícola, enfrenta o desafio de integrar os conhecimentos teóricos de taxonomia e biologia dos insetos às demandas urgentes e práticas pelos profissionais engenheiros agrônomos. No contexto atual, a educação superior transita de um modelo passivo-expositivo para abordagens centradas no estudante, onde a construção do conhecimento se dá por meio da experiência direta. Como aponta Moran (2015), as metodologias ativas permitem que os estudantes aprendam em seu próprio ritmo, engajando-se em desafios reais que simulam a prática profissional e aliam conceitos teóricos e práticos no contexto diário do estudante.

¹ nelson.weber@unoesc.edu.br.



A Entomologia Agrícola, por sua natureza, exige o domínio da taxonomia e da morfologia para a implementação de qualquer estratégia de Manejo Integrado de Pragas (MIP). Entretanto, observa-se uma crescente dificuldade dos discentes em realizar o reconhecimento taxonômico básico, fenômeno que alguns autores descrevem como uma desconexão com o mundo natural devido ao excesso de virtualização do ensino. De acordo com Marinoni et al. (2020), a manipulação física de espécimes em coleções didáticas é um dos métodos mais eficazes para romper essa barreira, onde permite ao aluno a observação de caracteres morfológicos diagnósticos reais e aplicados ao contexto prático nos agroecossistemas.

Nesse sentido, a confecção de coleções entomológicas surge como uma estratégia de *Project-Based Learning* (Aprendizagem Baseada em Projetos) (Bender, 2014). Esta prática obriga o aluno a percorrer todas as etapas do fazer científico: a observação no campo (ecologia), a coleta (método), a preservação (técnica) e a identificação (taxonomia) (Almeida et al., 1998).

A coleção entomológica passa a ser não apenas um repositório de insetos mortos, mas um “texto biológico” que o aluno escreve e aprende a ler ao longo do semestre. O presente estudo fundamenta-se na premissa de que a atividade prática de elaboração de coleções entomológicas funciona como um catalisador de aprendizagem significativa. Assim, o objetivo do presente trabalho é relatar a experiência da preparação de coleções entomológicas como metodologia ativa no ensino superior, visando a fixação de conceitos de entomologia agrícola e o desenvolvimento de competências técnicas em alunos de graduação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A base da entomologia no Brasil foi consolidada por obras monumentais que ainda hoje norteiam o ensino. Angelo Moreira da Costa Lima (1938-1962), em sua clássica série *Insetos do Brasil*, estabeleceu os fundamentos da sistemática nacional. Para o ensino nas escolas de Agronomia, o manual de entomologia agrícola elaborado por Gallo et al. (2002) tornou-se a referência máxima, ao alinhar a taxonomia às necessidades do Engenheiro Agrônomo. Estes autores clássicos enfatizam que o conhecimento do inseto *in natura* é a primeira linha de defesa da agricultura. Neste contexto, as experiências pedagógicas relatadas por Almeida et al. (1998) e Gullan & Cranston (2014) demonstram que o contato com coleções entomológicas estimula a curiosidade científica dos alunos.

No Brasil, trabalhos como os de Zucchi et al. (1993) sobre a sistemática de insetos de importância agrícola reforçam que a habilidade de manusear chaves dicotômicas — exercitada durante a montagem de uma coleção — é o que diferencia o técnico do cientista. As coleções entomológicas são defendidas por Marinoni et al. (2020) como instrumentos dinâmicos de alfabetização científica, que transcendem a função de arquivo para atuar como pontes entre a teoria e a prática. No ensino de entomologia, Lopes et al. (2017) mostram que o uso de coleções em sala de aula reduz a “entomofobia” e aumenta a percepção sobre a biodiversidade local. A coleção didática atua como uma ponte entre a sala de aula e o campo,



permitindo que o aluno reconheça não apenas a praga, mas também seus inimigos naturais, e toda a biodiversidade dos agroecossistemas.

Sob a perspectiva pedagógica, a confecção de coleções entomológicas pode configurar-se como metodologia ativa que atende aos níveis mais altos da Taxonomia de Bloom, conforme discutido por Ferraz e Belhot (2010). Enquanto a aula expositiva foca no “Lembrar” e “Entender”, a prática da coleção entomológica exige “Aplicar” (técnicas de montagem), “Analisar” (diferenciar famílias, gêneros e espécies de insetos) e “Criar” (organizar a caixa entomológica, etiquetas etc.). Esta abordagem é corroborada por Libâneo (2013), que defende que a prática é o critério de verdade do conhecimento teórico.

3 MATERIAL E MÉTODOS

A experiência pedagógica foi desenvolvida junto à disciplina de Entomologia Agrícola, integrante do currículo da 2ª fase do curso de Agronomia da Unoesc Videira. A turma, composta por 52 alunos, apresenta um perfil predominantemente prático, com muitos estudantes oriundos do meio rural ou ligados a práticas rurais, o que favorece a correlação entre os temas acadêmicos e a realidade produtiva da região do Meio-Oeste catarinense.

Adotou-se a Aprendizagem Baseada em Projetos (Project-Based Learning - PBL) como eixo central. Nesta abordagem é possível permitir que o acadêmico assuma o protagonismo na construção do conhecimento, indo além da memorização passiva. As competências mobilizadas envolveram o domínio da morfologia externa dos insetos e dos caracteres diagnósticos, bem como a compreensão da relação entre morfologia e fisiologia dos insetos e a capacidade de diagnóstico taxonômico de espécies de insetos-praga com importância econômica para a agricultura, aliada aos fatores de desenvolvimento de trabalho em equipe, organização e montagem de etiquetas e seleção dos insetos.

A atividade foi estruturada para transitar pelos movimentos mobilizadores de competência adotados pela Unoesc, como o Movimento 1 (Saber): Base teórica sobre as ordens, famílias, gêneros e espécies de insetos, bem como conceitos relacionais da fisiologia e desenvolvimento dos insetos. Movimento 2 (Saber-fazer): A aplicação prática através da coleta, montagem e fixação dos espécimes coletados em campo e observados em laboratório. Movimento 3 (Saber-ser): A problematização e tomada de decisão no momento da identificação taxonômica, onde o aluno deve julgar caracteres morfológicos e validar a classificação correta, por meio de auxílio de chaves dicotômicas, simulando o diagnóstico de pragas em nível profissional.

A prática foi desenvolvida ao longo do semestre letivo, dividida em quatro etapas fundamentais: Etapa de planejamento e teórica, com a definição de diretrizes e fornecimento de orientações técnicas de coleta dos insetos, Etapa de campo, com a coleta ativa dos insetos em diferentes agroecossistemas, bem como a montagem e preservação dos insetos em diferentes contextos e condições dos alunos. Etapa de curadoria, com a organização, classificação por meio da utilização de lupas estereomicroscópias,



alfinetes entomológicos e chaves de identificação e a Etapa de montagem, com a classificação sistemática dos insetos, bem como a organização por ordens, famílias, etiquetagem e conservação. Até a entrega da coleção pelos alunos ao final do semestre

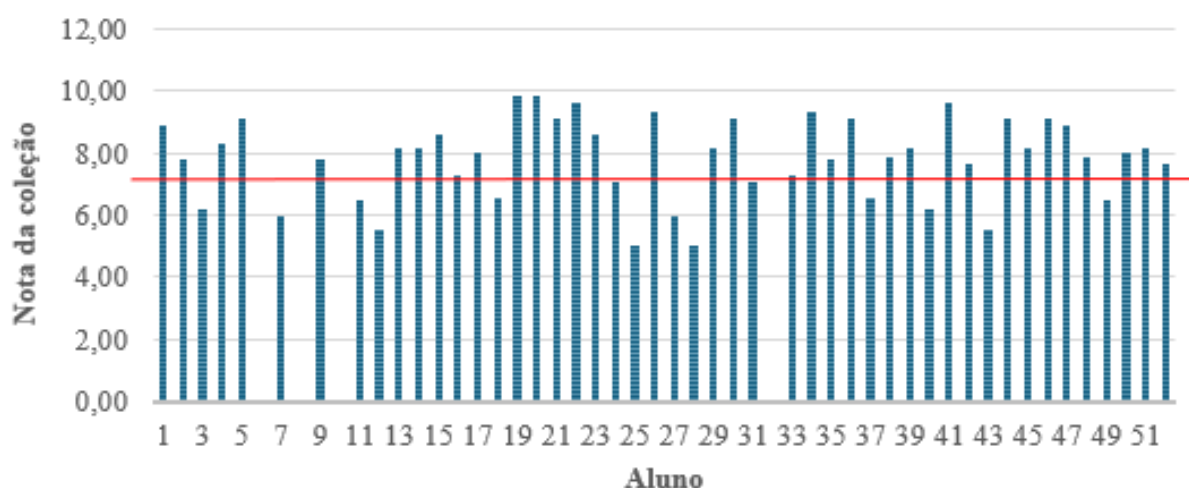
O professor atuou como mediador e orientador, facilitando o acesso às chaves taxonômicas e mediando o processo de identificação, sem entregar respostas prontas, mas instigando a investigação. Os estudantes participaram em duplas, de forma colaborativa, o que fomentou a troca de percepções sobre as características morfológicas dos exemplares.

A avaliação foi processual e somativa, baseada em três critérios objetivos: (1) A diversidade taxonômica como o número de insetos, ordens, famílias apresentadas; (2) rigor técnico como a qualidade de montagem, estruturas morfológicas preservadas e íntegras; e (3) precisão científica, com a correta identificação e preenchimento das etiquetas e agrupamento dos insetos. Os aspectos exitosos residem na inovação de transformar uma tarefa clássica em um projeto de autoria discente, onde utilizam da prática pedagógica como ferramenta de inserção prática dos saberes de entomologia agrícola.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação da prática pedagógica de elaboração de coleções entomológicas como metodologia ativa da participação discente revelou que o envolvimento dos alunos transcendeu a obrigação acadêmica, onde mais de 92% dos acadêmicos entregaram a atividade proposta, sendo que a nota média geral foi de 7,23 pontos (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Nota individual dos alunos obtida na coleção entomológica do componente curricular de entomologia agrícola / Unoesc Videira



Fonte: o autor.

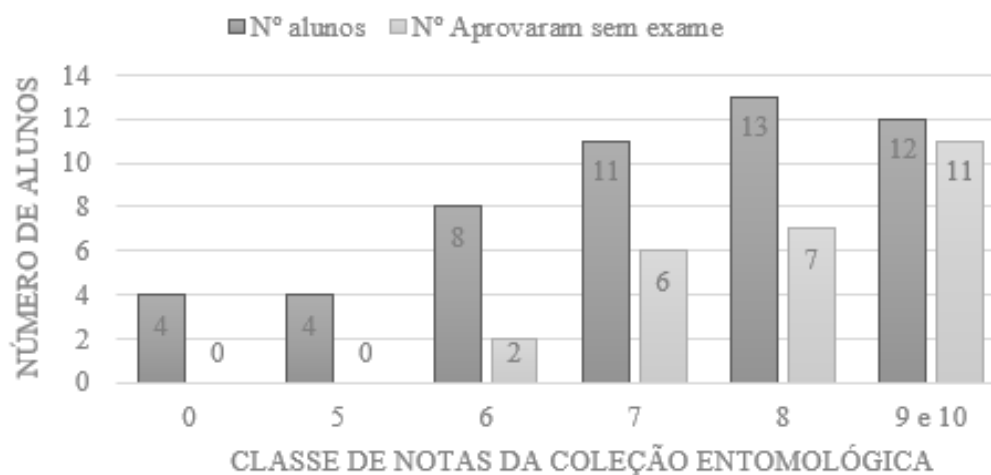
Nota: Linha vermelha indica média 7,0 necessária para aprovação. Espaços em branco indicam os alunos que não realizaram a atividade.



O engajamento dos discentes em atividades práticas é um dos pilares para a consolidação da aprendizagem significativa, especialmente em áreas técnicas como em entomologia agrícola. Segundo Bacich & Moran (2018), as metodologias ativas permitem que o estudante saia da passividade, transformando o conteúdo teórico em ferramentas de intervenção na realidade. Especificamente na entomologia, Marinoni *et al.* (2020) reiteram que o contato direto dos estudantes com os exemplares de insetos, desperta a curiosidade intelectual e o rigor metodológico, fatores que explicam o engajamento e retenção de conhecimento a longo prazo quando comparados ao ensino puramente tradicional.

Tal engajamento pode ser refletido quando comparada as notas dos acadêmicos em relação ao número dos alunos que aprovaram sem necessidade de exame. Observa-se que quanto maior a classe de nota obtida na coleção, maior o quantitativo de alunos que aprovaram na disciplina sem necessitar de exame (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Relação entre o número de alunos em cada classe de notas obtidas na coleção entomológica com o conceito de aprovação sem necessidade de exame no componente curricular de entomologia agrícola / Unoesc Videira.



Fonte: o autor.

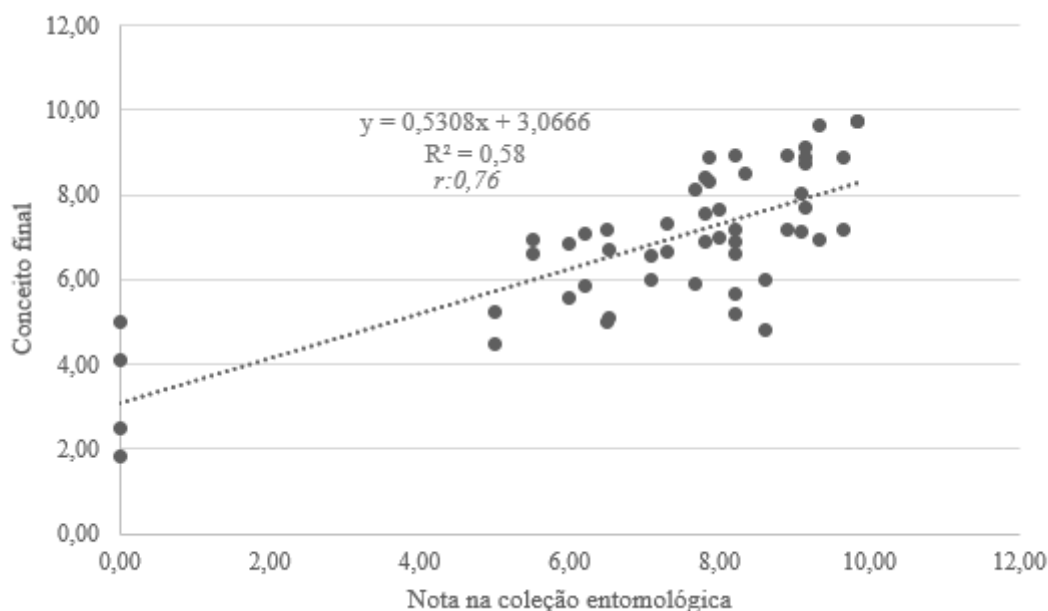
A maior parte dos alunos, cerca de 70% deles obtiveram nota da coleção entomológica acima de 7 pontos, o que reflete o caráter motivacional e de engajamento da atividade para a fixação dos conhecimentos e como pratica integrativa do saber e fazer desenvolvidas no componente curricular. Assim, foi crescente também o número de alunos que aprovaram sem necessidade de exame, é possível observar que mais de 90% dos alunos que tiraram notas acima de 9 na coleção entomológica, aprovaram direto na disciplina, o que traduz também, a dedicação dos estudantes com o estudo, e aplicação do conhecimento discutido em sala de aula bem como a integração com os aspectos teóricos e práticos.

Outro fator preponderante da prática pedagógica como metodologia ativa do conhecimento, é a correlação da nota da coleção com o conceito final dos alunos, conforme apresentado no Gráfico 3,



fica evidenciada uma correlação de Pearson $R:0,76$ entre a nota da coleção e a o conceito final obtido no componente curricular além de um ajuste de regressão linear do modelo.

Gráfico 3 - Relação entre as notas obtidas na coleção entomológica com o conceito final no componente curricular de entomologia agrícola / Unoesc Videira



Fonte: o autor.

Observa-se que a coleção funcionou como um elemento de motivação intrínseca. O índice de correlação de Pearson ($R: 0,76$) entre a nota da coleção e o conceito final é um dado robusto. Ele corrobora as teses de Masetto (2003) sobre a importância da atividade prática no ensino superior. Alunos que demonstraram maior dedicação na montagem técnica (alinhamento dos insetos e características morfológicas, diversidade de espécimes apresentados e precisão na etiquetagem) e consequentemente maior nota na coleção, apresentaram melhor desempenho final na disciplina de entomologia agrícola. Com coeficiente de correlação de $R:0,76$, indicando que o esforço motor e visual exigido pela entomologia prática fixa o conhecimento de forma multissensorial.

Seguindo as premissas de Freire (1996), o professor atuou como um mediador, auxiliando nas dúvidas taxonômicas mais complexas. As discussões em sala de aula sobre a biologia e ecologia das espécies coletadas, bem como o conhecimento acerca dos principais insetos praga, muitas vezes pragas encontradas nas propriedades das famílias dos próprios alunos — conferiu um caráter de “pertencimento” ao conhecimento, algo fundamental para o engajamento na Agronomia.

A confecção de coleções entomológicas demonstra ser uma das estratégias de ensino mais resilientes e eficazes na formação do Engenheiro Agrônomo. Os dados coletados na Unoesc Videira comprovam que a prática manual e intelectual da curadoria entomológica impacta diretamente o sucesso acadêmico geral. As atividades práticas de entomologia, quando integradas às metodologias



ativas criam um ambiente de aprendizagem potente e interdisciplinar, onde é possível associar o conhecimento prático e do saber-fazer com o saber/ser, vinculados diretamente com as atividades dos profissionais de alto grau de qualificação formados pela Unoesc.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. M.; RIBEIRO-COSTA, C. S.; MARINONI, L. **Manual de coleta, conservação, montagem e identificação de insetos**. Ribeirão Preto: Holos, 1998.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

COSTA LIMA, A. **Insetos do Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Agronomia, 1938-1962. (Coleção em 12 tomos).

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação de uma nova proposta. **Gestão & Produção**, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, D. *et al.* **Entomologia Agrícola**. Piracicaba: FEALQ, 2002.

GULLAN, P. J.; CRANSTON, P. S. **Os Insetos**: um resumo de entomologia. 4. ed. Rio de Janeiro: Roca, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, K. G. *et al.* O uso de coleções entomológicas no ensino de Biologia: uma proposta metodológica. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 10, p. 55-72, 2017.

MARINONI, L. *et al.* **Coleções entomológicas como ferramenta de ensino**. Curitiba: Editora UFPR, 2020.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Convergências Tecnológicas e Inovação**, v. 4, n. 1, p. 15-33, 2015.

ZUCCHI, R. A.; NETO, S. S.; NAKANO, O. **Guia de identificação de pragas agrícolas**. Piracicaba: FEALQ, 1993.



CULINÁRIA AFRO-BRASILEIRA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marina Werner¹

Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: Este trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido no âmbito do projeto APEX, 6ª fase, por meio da Oficina Culinária Afro-Brasileira, realizada no município de Iomerê, comunidade de Bom Sucesso, com crianças da educação infantil, 1º e 2º anos do ensino fundamental. A proposta teve como objetivo valorizar a cultura afro-brasileira e sua contribuição para a alimentação no Brasil, utilizando a culinária como ferramenta pedagógica integradora entre história, ciência, cultura e prática alimentar. A atividade foi fundamentada na teoria das competências e estruturada a partir de metodologias ativas, priorizando a participação, a experimentação sensorial e a construção coletiva do conhecimento. O planejamento envolveu contação de história, apresentação de alimentos de origem africana, oficina culinária prática e atividades de expressão artística. Os resultados indicaram elevado engajamento das crianças, ampliação do repertório alimentar e fortalecimento da compreensão sobre identidade cultural e respeito à diversidade. A experiência evidenciou a potência da culinária como recurso educativo significativo, bem como os desafios logísticos e organizacionais inerentes à realização de atividades externas e práticas. Conclui-se que a proposta contribuiu para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e culturais, consolidando a aprendizagem de forma contextualizada e prazerosa.

Palavras-chave: cultura alimentar; metodologias ativas; educação infantil; competências; culinária afro-brasileira.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Alimentar e Nutricional (EAN), quando articulada à cultura, à história e às práticas sociais, constitui um importante campo de atuação pedagógica, especialmente na infância, período marcado pela formação de hábitos, valores e identidades. Compreender a alimentação para além de sua dimensão biológica implica reconhecê-la como um fenômeno social, histórico e cultural, atravessado por relações de poder, pertencimento e memória coletiva. Nesse sentido, a escola configura-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações educativas que promovam o respeito à diversidade cultural e estimulem a construção de uma relação crítica e consciente com os alimentos (Brasil, 2014).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural brasileira e promovam o desenvolvimento integral dos estudantes,

¹ marina.werner@unoesc.edu.br.



reconhecendo a alimentação como um dos elementos constitutivos da identidade, da cidadania e da vida em sociedade. Ao propor experiências educativas que integrem conhecimentos científicos, saberes tradicionais e vivências práticas, a BNCC reforça o papel da educação alimentar e nutricional como estratégia transversal no processo educativo, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, 2018).

Nesse contexto, a culinária afro-brasileira emerge como um patrimônio histórico e cultural fundamental para a compreensão da formação da sociedade brasileira. Os saberes alimentares trazidos pelos povos africanos, mesmo em condições de extrema violência e desumanização durante o período da escravidão, contribuíram de forma decisiva para a constituição da cultura alimentar no Brasil. Alimentos como quiabo, feijão-fradinho, dendê, inhame e gergelim extrapolam sua função nutricional e assumem significados simbólicos relacionados à resistência, à ancestralidade e à preservação da memória cultural (Freyre, 2006; Mintz, 2001).

Valorizar a culinária afro-brasileira no ambiente escolar significa reconhecer esses alimentos como expressões de saberes historicamente marginalizados, promovendo uma educação comprometida com a equidade, o respeito à diversidade e a justiça social. Ao trabalhar a alimentação sob essa perspectiva, cria-se a possibilidade de romper com abordagens reducionistas e tecnicistas, favorecendo práticas educativas que estimulem o pertencimento cultural, a valorização da identidade e a reflexão crítica desde a infância (Brasil, 2014).

Do ponto de vista pedagógico, a inserção da culinária como estratégia de ensino possibilita a articulação entre teoria e prática, promovendo experiências sensoriais, afetivas e cognitivas que potencializam a aprendizagem. O contato direto com os alimentos, por meio do toque, do cheiro, do sabor e da observação, favorece a curiosidade, o engajamento e a construção de significados, especialmente quando mediado por narrativas e atividades lúdicas adequadas à faixa etária. Dessa forma, a aprendizagem deixa de ser meramente transmissiva e passa a ser vivenciada como um processo ativo e contextualizado (Bacich; Moran, 2018).

A prática pedagógica descrita neste relato fundamenta-se na teoria das competências, compreendendo o aprendizado como a mobilização integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes frente a situações reais e contextualizadas (Perrenoud, 2000). Essa abordagem pressupõe que o estudante seja capaz de articular saberes teóricos à prática profissional, desenvolvendo autonomia, senso crítico e capacidade de tomada de decisão. No contexto da formação em Nutrição, tal perspectiva torna-se especialmente relevante, considerando o papel do nutricionista como educador em saúde e agente de transformação social (Brasil, 2012).

Alinhada a essa concepção, a proposta utiliza metodologias ativas de aprendizagem, nas quais o estudante assume papel central no processo educativo, participando ativamente por meio da experimentação, do diálogo, da problematização e da prática (Bacich; Moran, 2018). Ao vivenciar situações reais de ensino e extensão, os acadêmicos são desafiados a planejar, executar e avaliar ações



educativas, mobilizando competências profissionais e desenvolvendo uma postura ética, crítica e socialmente comprometida.

Dessa forma, o presente relato de experiência tem como objetivo apresentar e refletir sobre uma prática pedagógica desenvolvida no âmbito do projeto APEX, que integrou ensino e extensão por meio de uma oficina culinária afro-brasileira realizada com crianças da educação básica. A proposta buscou promover a aprendizagem significativa, valorizar a cultura alimentar afro-brasileira e contribuir para a formação de estudantes de Nutrição comprometidos com a promoção da saúde, a diversidade cultural e a atuação profissional em consonância com as demandas sociais contemporâneas.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência pedagógica relatada foi desenvolvida no âmbito do Projeto APEX, junto aos acadêmicos da 6ª fase do curso de Nutrição da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), caracterizando-se como uma ação de ensino articulada à extensão universitária. Participaram da atividade aproximadamente 16 acadêmicos do curso de Nutrição, com perfil predominantemente feminino, etapa correspondente ao meio para o final do curso, na qual os estudantes já possuem conhecimentos consolidados em alimentação, nutrição e políticas públicas. A experiência esteve vinculada ao componente curricular Nutrição e Saúde Pública, no qual são abordados temas relacionados às políticas públicas de alimentação e nutrição, com ênfase no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), na promoção da alimentação adequada e saudável e na educação alimentar e nutricional em contextos coletivos e comunitários.

A atividade foi realizada no município de Iomerê, na comunidade de Bom Sucesso, no dia 12 de novembro, no período da manhã, envolvendo duas turmas da educação básica (educação infantil, 1º e 2º anos do ensino fundamental), totalizando cerca de 45 crianças. O contexto da prática demandou planejamento prévio quanto ao deslocamento, organização dos materiais, adequação da linguagem pedagógica e adaptação das atividades às diferentes faixas etárias atendidas.

2.1 METODOLOGIA UTILIZADA

A proposta foi fundamentada em metodologias ativas de aprendizagem, com ênfase na aprendizagem baseada em projetos e em experiências práticas, nas quais os estudantes assumiram papel protagonista na organização, execução e mediação da oficina culinária. A atividade também dialogou com princípios da aprendizagem significativa, conforme preconizado pelo PDI da Unoesc (2023), ao articular teoria, prática e reflexão crítica em um contexto real de intervenção pedagógica.



A culinária afro-brasileira foi utilizada como eixo integrador do processo educativo, possibilitando a construção do conhecimento a partir da experimentação sensorial, da problematização histórica e cultural dos alimentos e da interação direta com o público infantil. Dessa forma, o conhecimento deixou de ser transmitido de forma expositiva e passou a ser construído coletivamente, por meio da ação, da vivência e do diálogo.

2.2 COMPETÊNCIAS DO COMPONENTE CURRICULAR ENVOLVIDAS

A utilização da culinária afro-brasileira como estratégia pedagógica na educação infantil constitui uma abordagem educativa que integra alimentação, cultura e formação cidadã, permitindo que o processo de ensino-aprendizagem ocorra por meio da experiência concreta com os alimentos. Nessa etapa do desenvolvimento, a aprendizagem ocorre predominantemente por vivências sensoriais e interações sociais, de modo que cozinhar, manipular e experimentar preparações tradicionais favorece a construção de conhecimentos significativos e a formação de hábitos alimentares saudáveis desde cedo. Além disso, ao trabalhar alimentos historicamente vinculados à população negra — como milho, coco, feijão, quiabo e inhame — a escola promove o reconhecimento da contribuição africana para a formação da cultura alimentar brasileira, atendendo também às diretrizes da Lei nº 10.639/2003, que prevê o ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica (Brasil, 2003; Brasil, 2018).

Nesse contexto, a alimentação é compreendida como prática social, histórica e simbólica, ultrapassando a perspectiva exclusivamente biológica. A criança passa a perceber o alimento não apenas como nutriente, mas como elemento de identidade cultural e convivência coletiva, favorecendo a redução da neofobia alimentar e ampliando o repertório alimentar de forma positiva e não impositiva. Tal abordagem dialoga diretamente com o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas, que orienta que as ações educativas devem valorizar a cultura alimentar, promover autonomia e considerar o comer como ato social e prazeroso, evitando estratégias normativas ou punitivas (Brasil, 2012). Assim, a experimentação culinária torna-se ferramenta efetiva para educação do paladar e promoção da saúde.

A atividade também mobiliza competências essenciais à formação do nutricionista, especialmente no campo da educação alimentar e nutricional. O planejamento das oficinas exige a adaptação do conteúdo científico para linguagem lúdica e acessível à faixa etária, estimulando a capacidade de traduzir conhecimentos técnicos em práticas pedagógicas significativas. Ao conduzir atividades com crianças, o acadêmico desenvolve habilidades de comunicação clara, empática e ética, compreendendo que educar em saúde envolve mediação de experiências e não apenas transmissão de informações (CFN, 2018). Dessa forma, consolida-se a competência de atuar em diferentes contextos sociais, prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Nutrição.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da competência cultural em saúde. Ao reconhecer e valorizar a culinária afro-brasileira, o futuro profissional amplia sua compreensão



sobre determinantes socioculturais da alimentação, aprendendo a respeitar tradições alimentares e evitar julgamentos baseados em padrões hegemônicos. Essa perspectiva é fundamental para atuação no Sistema Único de Saúde, onde a promoção da alimentação adequada e saudável deve considerar diversidade regional e cultural, conforme orienta o Guia Alimentar para a População Brasileira (Brasil, 2014). Assim, a prática contribui para formação de profissionais mais sensíveis à realidade social e preparados para trabalhar com diferentes populações.

Além disso, a ação educativa favorece o trabalho colaborativo e a responsabilidade social, uma vez que envolve interação entre universidade, escola, merendeiras e comunidade escolar. A extensão universitária possibilita ao estudante compreender seu papel social e a função pública do conhecimento acadêmico, fortalecendo o compromisso com a promoção da saúde coletiva. Essa vivência aproxima teoria e prática e amplia a percepção de que a educação alimentar não se limita à prescrição dietética, mas constitui processo educativo contínuo e participativo (Freire, 1996).

Portanto, a culinária afro-brasileira na educação infantil configura-se como potente estratégia pedagógica por articular cultura, nutrição e cidadania em uma experiência integrada. Ao mesmo tempo em que promove a valorização da diversidade cultural e a formação de hábitos alimentares saudáveis nas crianças, contribui para o desenvolvimento de competências técnicas e humanas na formação do nutricionista, incluindo comunicação, empatia, planejamento educativo e compromisso social. Dessa maneira, a prática fortalece tanto a educação básica quanto a formação universitária, evidenciando o papel da alimentação como instrumento de transformação social (Brasil, 2012; Brasil, 2014; CFN, 2018).

2.3 RELAÇÃO COM OS MOVIMENTOS MOBILIZADORES DE COMPETÊNCIAS DA UNOESC

A atividade articulou-se de forma explícita aos Movimentos Mobilizadores de Competências adotados pela Unesco, integrando diferentes dimensões do processo de aprendizagem. No Movimento 0, referente ao saber, os acadêmicos realizaram estudo prévio sobre a cultura alimentar afro-brasileira, a história dos alimentos de origem africana, os fundamentos da educação alimentar e nutricional e a adequação pedagógica das abordagens ao público infantil.

O Movimento 1, relacionado ao saber-fazer, foi mobilizado por meio da organização e execução da oficina culinária, da manipulação dos alimentos, da condução da contação de história e da mediação das atividades práticas desenvolvidas com as crianças. Já o Movimento 2, correspondente ao saber-ser, envolveu o desenvolvimento de uma postura ética, empática e respeitosa diante da diversidade cultural, estimulando reflexões sobre identidade, memória e pertencimento a partir da alimentação.

Por fim, o Movimento 3 esteve presente na tomada de decisões ao longo da atividade, especialmente na adaptação das estratégias pedagógicas às diferentes respostas das crianças, na gestão do tempo e na resolução de situações imprevistas durante a execução da prática pedagógica.



2.4 PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DA ATIVIDADE

O planejamento da experiência envolveu a definição dos objetivos pedagógicos, elaboração da história temática “Comer é Honrar Histórias”, seleção dos alimentos a serem apresentados, organização da oficina culinária e preparação dos recursos didáticos. Foram utilizados alimentos in natura (quiabo, inhame, feijão-fradinho, gengibre, couve e farinha de mandioca), utensílios culinários, materiais para desenho e recursos visuais de apoio.

A execução ocorreu em etapas: contação de história, apresentação sensorial dos alimentos, oficina culinária com preparo da paçoca de banana com farinha de mandioca, degustação e atividade de expressão artística, seguida de roda de conversa. As etapas foram organizadas de forma sequencial, respeitando o tempo de atenção das crianças e favorecendo a participação ativa.

2.5 PAPEL DO PROFESSOR E DOS ESTUDANTES

O docente atuou como mediador e facilitador do processo de aprendizagem, orientando os acadêmicos no planejamento, acompanhando a execução da atividade e promovendo reflexões sobre a prática. Os estudantes participaram de forma colaborativa, organizados em grupos, assumindo responsabilidades na condução das atividades, na interação com as crianças e na adaptação da linguagem pedagógica.

O engajamento dos acadêmicos foi evidenciado pela autonomia demonstrada durante a execução da oficina, pelo cuidado na abordagem cultural e pela capacidade de articulação entre os conteúdos teóricos e a prática extensionista.

2.6 AVALIAÇÃO, ASPECTOS INOVADORES E RESULTADOS DA PRÁTICA

A avaliação da experiência ocorreu de forma processual e formativa, considerando o envolvimento dos acadêmicos, a mobilização das competências propostas, a qualidade da interação com o público atendido e a capacidade de reflexão sobre a prática desenvolvida. A roda de conversa final e os registros reflexivos dos estudantes constituíram importantes instrumentos avaliativos.

Como aspectos inovadores, destacam-se o uso da culinária afro-brasileira como recurso pedagógico interdisciplinar, a articulação entre ensino e extensão e a centralidade das metodologias ativas no desenvolvimento da aprendizagem. A prática mostrou-se exitosa ao promover aprendizagem significativa, contextualizada e socialmente comprometida, alinhada às diretrizes institucionais da UNOESC.



3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da experiência evidenciaram elevado envolvimento das crianças em todas as etapas da atividade, especialmente nos momentos de experimentação sensorial e de participação na oficina culinária, nos quais se observou curiosidade, interação espontânea e interesse pelos alimentos apresentados. A abordagem adotada favoreceu a construção do conhecimento a partir da vivência concreta, permitindo que os conteúdos relacionados à cultura alimentar afro-brasileira fossem compreendidos não apenas como informação, mas como prática social, histórica e simbólica, o que caracteriza um processo de aprendizagem significativa e contextualizada.

No âmbito da formação dos acadêmicos de Nutrição, a experiência possibilitou a articulação entre conhecimentos teóricos previamente construídos e sua aplicação em um contexto real de intervenção pedagógica. Os estudantes mobilizaram saberes relacionados à educação alimentar e nutricional, à cultura alimentar e às políticas públicas, ao mesmo tempo em que desenvolveram habilidades práticas de planejamento, organização e execução de ações educativas voltadas ao público infantil. Essa articulação evidenciou a capacidade de transpor o conhecimento acadêmico para situações concretas, respeitando as especificidades do território e do público atendido.

Além disso, a vivência contribuiu para o desenvolvimento de atitudes profissionais fundamentais, como a postura ética, o respeito à diversidade cultural e a sensibilidade diante das desigualdades históricas e sociais que atravessam a alimentação no Brasil. A mediação das atividades exigiu dos acadêmicos escuta ativa, empatia e responsabilidade social, favorecendo reflexões sobre o papel do nutricionista como agente de promoção da saúde e da cidadania em contextos escolares e comunitários.

Entre os aspectos positivos da prática, destaca-se a integração efetiva entre teoria e prática, bem como o potencial da culinária como estratégia pedagógica para problematizar questões culturais, históricas e sociais relacionadas à alimentação. A experiência também fortaleceu o trabalho colaborativo e a autonomia dos estudantes, ao exigir planejamento prévio, divisão de tarefas e tomada de decisões ao longo da execução da atividade. Como desafios, evidenciaram-se questões logísticas relacionadas ao deslocamento, à gestão do tempo e à necessidade de constante adaptação das estratégias pedagógicas frente às diferentes respostas das crianças, o que demandou flexibilidade, reflexão contínua e capacidade de resolução de problemas durante a intervenção.

Esses desafios, longe de comprometer a experiência, configuraram-se como elementos formativos, ao ampliar a compreensão dos estudantes sobre a complexidade das práticas educativas em contextos reais e ao reforçar a importância de uma atuação profissional crítica, reflexiva e comprometida com a realidade social na qual se insere.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida evidenciou que a culinária afro-brasileira é uma estratégia pedagógica potente e pertinente para a educação infantil, ao promover aprendizagens integradas, sensoriais e culturalmente contextualizadas. Ao articular alimentação, história e cultura, a prática possibilitou que o processo educativo ultrapassasse a transmissão de conteúdos, favorecendo a construção de sentidos, o reconhecimento da diversidade cultural e a valorização de saberes historicamente constituídos no contexto brasileiro.

A utilização de metodologias ativas, fundamentadas na teoria das competências, mostrou-se eficaz tanto para a aprendizagem das crianças quanto para a formação acadêmica dos estudantes de Nutrição, ao mobilizar conhecimentos, habilidades práticas e atitudes profissionais em um contexto real de intervenção pedagógica. A experiência evidenciou a importância da atuação docente e discente pautada na problematização, na reflexão crítica e na adaptação constante às demandas do público atendido, elementos centrais para uma aprendizagem significativa e inovadora, conforme preconizado pelo Plano de Desenvolvimento Institucional da UNOESC.

Do ponto de vista da formação profissional, a atividade contribuiu para o desenvolvimento de competências relacionadas à educação alimentar e nutricional, à atuação em políticas públicas e à responsabilidade social do nutricionista, especialmente no ambiente escolar. Ao vivenciar situações concretas de planejamento, execução e avaliação de ações educativas, os acadêmicos ampliaram sua compreensão acerca da complexidade do trabalho educativo em saúde, reconhecendo a necessidade de sensibilidade cultural, ética e compromisso social.

Por fim, a prática reforça a relevância de intervenções pedagógicas que integrem ensino e extensão, valorizem a cultura alimentar como elemento formador da identidade e promovam espaços de aprendizagem participativos e contextualizados. Experiências dessa natureza contribuem para a consolidação de uma formação crítica e humanizada, capaz de preparar profissionais comprometidos com a promoção da saúde, o respeito à diversidade e a transformação social.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas**. Brasília: MDS, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.



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

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a LDB para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas**. Brasília, 2012.

CFN – Conselho Federal de Nutricionistas. **Diretrizes para a formação do nutricionista no Brasil**. Brasília, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51. ed. Rio de Janeiro: Global, 2006.

MINTZ, Sidney W. **Comida e cultura: uma história da alimentação**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2023–2027**. Joaçaba: Unoesc, 2023.



FORMAÇÃO ÉTICA NA EDUCAÇÃO FARMACÊUTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A DISCUSSÃO DE EUTANÁSIA, DISTANÁSIA E ORTOTANÁSIA

Lincon Bordignon Somensi¹

Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: Este trabalho descreve uma experiência pedagógica desenvolvida na disciplina de Propedêutica Humanizada, na terceira fase do curso de Farmácia, com turma composta por 25 estudantes. A atividade teve como foco a problematização dos conceitos de eutanásia, distanásia e ortotanásia, visando promover reflexão crítica e desenvolvimento de competências éticas essenciais à formação profissional. A metodologia adotada consistiu na realização de debate estruturado em grupos, a partir de situações-problema relacionadas à terminalidade da vida, estimulando análise conceitual, argumentação fundamentada e tomada de decisão deliberativa. Inicialmente, observou-se compreensão fragmentada dos institutos abordados; contudo, ao longo da atividade, os estudantes demonstraram progressiva apropriação terminológica e maior capacidade de articular princípios bioéticos a contextos clínicos simulados. A prática favoreceu o desenvolvimento do saber teórico, do saber-fazer aplicado à análise de dilemas complexos e do saber-ser relacionado à postura profissional humanizada. Destacaram-se avanços na argumentação, na escuta ativa, no respeito à pluralidade de perspectivas e na construção coletiva do raciocínio, competências fundamentais para atuação multiprofissional em saúde. A experiência evidenciou que metodologias ativas contribuem para integrar conhecimento científico e dimensão humanística, fortalecendo identidade profissional ética, crítica e socialmente responsável. Conclui-se que a inserção estruturada de debates bioéticos no currículo do curso de Farmácia constitui estratégia formativa relevante para qualificar a tomada de decisão e promover cuidado centrado na dignidade humana.

Palavras-chave: bioética; ensino em saúde; metodologias ativas; terminalidade da vida; formação por competências.

1 INTRODUÇÃO

A formação do profissional farmacêutico, no contexto contemporâneo da saúde, exige a integração entre competências técnico-científicas, éticas e humanísticas, de modo a preparar o futuro profissional para atuar em cenários marcados por complexidade clínica, vulnerabilidade humana e tomada de decisão moral. Embora a matriz curricular contemple conteúdos voltados ao domínio farmacológico e clínico, observa-se que a consolidação de uma postura ética reflexiva ainda representa um desafio formativo, especialmente quando se trata de situações que envolvem sofrimento,

¹ lbsomensi@hotmail.com.



terminalidade da vida e limites da intervenção terapêutica. Nesse cenário, torna-se fundamental promover práticas pedagógicas que ultrapassem o ensino transmissivo e favoreçam a problematização crítica, o diálogo e a construção argumentativa fundamentada.

A terminalidade da vida constitui um dos campos mais sensíveis e desafiadores da prática em saúde. Conceitos como eutanásia, distanásia e ortotanásia mobilizam dimensões bioéticas, jurídicas e sociais que exigem compreensão conceitual precisa e capacidade deliberativa por parte dos profissionais. Pesquisa publicada na Revista Bioética evidenciou fragilidades na compreensão desses conceitos entre profissionais da saúde, reforçando a necessidade de aprofundamento formativo durante a graduação (Cano *et al.*, 2020). De modo complementar, Silva, Pereira e Sá (2022), ao discutirem a deliberação moral na formação em saúde, destacam que a tomada de decisão ética requer espaços pedagógicos estruturados para o exercício argumentativo, especialmente em temas de alta complexidade como a terminalidade da vida.

Além disso, a Organização Mundial da Saúde (2020) ressalta, em relatório global sobre cuidados paliativos, que a qualificação dos profissionais de saúde para lidar com o fim da vida constitui elemento central para assegurar cuidado digno, redução do sofrimento e respeito à autonomia do paciente. Tal perspectiva reforça que a formação ética não é um complemento curricular, mas parte essencial da competência profissional em saúde. No âmbito da educação superior, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2021), ao propor um novo contrato social para a educação, enfatiza que o ensino universitário deve promover pensamento crítico, responsabilidade social e capacidade de enfrentar dilemas contemporâneos complexos. Essa diretriz dialoga diretamente com a necessidade de incorporar metodologias ativas e reflexivas na formação farmacêutica, especialmente quando se trata de questões bioéticas.

No contexto da disciplina de Propedêutica Humanizada, ofertada na terceira fase do curso de Farmácia, identificou-se como desafio pedagógico a necessidade de aprofundar a discussão sobre terminalidade da vida de forma estruturada e participativa. Considerando que o farmacêutico integra equipes multiprofissionais e participa de decisões terapêuticas que impactam diretamente a qualidade de vida do paciente, torna-se imprescindível que compreenda os fundamentos bioéticos que orientam condutas diante de situações irreversíveis ou de sofrimento prolongado. A ausência de espaços dialógicos pode resultar em formação fragmentada, na qual o conhecimento técnico não se articula adequadamente com a responsabilidade ética.

A justificativa para o desenvolvimento da presente prática pedagógica fundamenta-se, portanto, na necessidade de promover integração entre saber científico e consciência ética, fortalecendo competências deliberativas, argumentativas e humanísticas. Ao propor a discussão estruturada de dilemas envolvendo eutanásia, distanásia e ortotanásia, busca-se contribuir para a formação de profissionais capazes de analisar criticamente situações complexas, posicionar-se de forma fundamentada e agir com responsabilidade social. Essa proposta dialoga diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O ODS 3 Saúde e Bem Estar enfatiza a promoção de uma vida saudável e o bem-



estar em todas as idades, incluindo o cuidado digno em situações de terminalidade. A qualificação ética dos profissionais de saúde é condição para garantir decisões que respeitem a dignidade humana.

O ODS 4 Educação de Qualidade propõe o desenvolvimento de competências para a vida e para o exercício da cidadania, o que inclui pensamento crítico e tomada de decisão responsável. Ainda, ao fortalecer a compreensão sobre direitos, legislação e responsabilidade profissional, a prática também se articula ao ODS 16 Paz, Justiça e Instituições Eficazes, ao estimular formação ética comprometida com princípios de justiça e institucionalidade.

Diante desse contexto, o objetivo geral desta prática pedagógica foi promover a análise crítica e fundamentada de dilemas éticos relacionados à terminalidade da vida especificamente eutanásia, distanásia e ortotanásia junto aos estudantes da terceira fase do curso de Farmácia, por meio de debate em grupos, favorecendo o desenvolvimento de competências éticas, comunicativas e reflexivas. Como objetivos específicos, buscou-se: (1) aprofundar a compreensão conceitual e normativa desses institutos; (2) estimular argumentação embasada em princípios bioéticos; (3) promover postura profissional humanizada diante de situações de fim de vida; e (4) articular conhecimento teórico com a futura prática assistencial farmacêutica.

Assim, ao integrar fundamentação teórica contemporânea, diretrizes internacionais e metodologias participativas, a prática insere-se em uma perspectiva formativa alinhada às demandas atuais da educação em saúde e à formação por competências.

2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A experiência pedagógica desenvolvida com estudantes da terceira fase do curso de Farmácia, centrada no debate estruturado acerca de eutanásia, distanásia e ortotanásia, produziu resultados relevantes no desenvolvimento de competências cognitivas, comunicativas e atitudinais, evidenciando avanços significativos na formação ética dos acadêmicos. Inicialmente, observou-se que parte da turma apresentava compreensão conceitual fragmentada ou imprecisa acerca dos institutos discutidos, especialmente no que se refere às distinções técnicas entre ortotanásia e distanásia e às implicações legais da eutanásia no contexto brasileiro. Durante a etapa preparatória do debate, os estudantes foram instigados a revisar conceitos, consultar materiais teóricos previamente disponibilizados e estruturar argumentos fundamentados, o que promoveu progressiva consolidação do conhecimento. Ao final da atividade, notou-se maior precisão terminológica, uso adequado de fundamentos bioéticos e capacidade de diferenciar práticas relacionadas à limitação terapêutica, indicando fortalecimento do domínio cognitivo e do saber teórico.

Esse movimento de aprimoramento conceitual encontra respaldo na literatura contemporânea sobre educação ética em saúde. A revisão de escopo conduzida por Kutsunugi *et al.* (2025), publicada em base indexada no PubMed, ao analisar intervenções educacionais voltadas à ética no cuidado de fim



de vida em cursos de graduação em enfermagem, identificou que abordagens estruturadas e interativas favorecem maior compreensão dos princípios bioéticos e maior segurança dos estudantes na análise de dilemas clínicos complexos. As autoras destacam que a simples exposição teórica não é suficiente para desenvolver competências deliberativas, sendo necessário inserir os alunos em situações que exijam argumentação, posicionamento e reflexão crítica. Os resultados observados na presente experiência convergem com essa análise, na medida em que o debate estruturado exigiu dos estudantes não apenas memorização conceitual, mas aplicação argumentativa e problematização ética.

Além da ampliação do conhecimento, verificou-se evolução expressiva na capacidade deliberativa dos estudantes. Durante os debates em plenária, foi possível observar transição do discurso inicialmente baseado em opiniões pessoais para argumentações sustentadas por princípios como autonomia, beneficência, não maleficência e dignidade humana. Os estudantes passaram a ponderar conflitos entre prolongamento terapêutico e qualidade de vida, reconhecendo a complexidade das decisões relacionadas à terminalidade. Essa mudança evidencia o desenvolvimento da competência relacionada ao saber-fazer, na qual o conhecimento teórico é mobilizado para análise de situações concretas. A literatura reforça que a deliberação ética constitui habilidade central para profissionais da saúde, especialmente em contextos de fim de vida, nos quais decisões raramente são unidimensionais. Kutsunugi *et al.* (2025) apontam que intervenções educativas que envolvem discussão de casos reais ou simulados contribuem significativamente para aprimorar essa competência, fortalecendo a capacidade dos estudantes de articular valores, normas e evidências científicas.

No âmbito atitudinal, os resultados também indicaram amadurecimento progressivo da postura ética dos acadêmicos. Em diversos momentos do debate, estudantes reformularam posicionamentos iniciais após escutar argumentos apresentados por colegas, demonstrando abertura ao diálogo e capacidade de revisão crítica. Esse comportamento revela desenvolvimento do saber-ser, relacionado à construção da identidade profissional e à internalização de valores éticos. A literatura recente confirma que a formação ética em saúde deve promover não apenas conhecimento normativo, mas também disposição para escuta qualificada e reconhecimento da pluralidade de perspectivas. O estudo de Arreciado Marañón (2025), publicado na revista *Nursing Ethics* e indexado em bases internacionais, ao investigar atitudes de estudantes de enfermagem diante da eutanásia, identificou que níveis mais elevados de formação ética e discussão acadêmica estão associados a posicionamentos mais fundamentados e menos polarizados. O autor destaca que o contato estruturado com debates bioéticos favorece reflexão crítica e reduz respostas baseadas exclusivamente em crenças pessoais não sistematizadas. Tal constatação dialoga diretamente com o observado na experiência relatada, na qual os estudantes demonstraram maior equilíbrio argumentativo ao final da atividade.

Outro resultado relevante foi o fortalecimento das competências comunicativas. A dinâmica do debate exigiu organização lógica do raciocínio, clareza expositiva e respeito ao tempo e à fala dos colegas. Observou-se progressiva melhoria na estruturação das falas, com uso mais frequente de conceitos técnicos e menor incidência de interrupções. A escuta ativa também foi aprimorada, evidenciada pela capacidade de responder diretamente aos argumentos apresentados pelos grupos oponentes. Essas habilidades são



essenciais para o trabalho multiprofissional em saúde, no qual decisões terapêuticas frequentemente dependem de diálogo interprofissional. A revisão de Kutsunugi *et al.* (2025) enfatiza que atividades educativas que envolvem interação dialógica contribuem não apenas para o desenvolvimento ético, mas também para a consolidação de competências comunicativas, fundamentais na assistência ao paciente em fim de vida.

A experiência também revelou impacto significativo na sensibilização dos estudantes frente à dimensão humanística da prática farmacêutica. Ao discutirem casos que envolviam sofrimento prolongado ou limitação de suporte terapêutico, os acadêmicos passaram a reconhecer que a atuação do profissional de saúde deve considerar não apenas parâmetros biológicos, mas também qualidade de vida, dignidade e autonomia do paciente. Esse resultado demonstra integração entre conhecimento técnico e reflexão ética, reduzindo a dicotomia entre ciência e humanização. Arreciado Maraño (2025) ressalta que a discussão estruturada sobre eutanásia e terminalidade permite aos estudantes confrontar valores pessoais com princípios profissionais, favorecendo maior consciência da responsabilidade ética inerente à prática em saúde. Essa consciência foi perceptível nas falas finais dos participantes, que passaram a enfatizar a importância do respeito às diretivas antecipadas de vontade e ao cuidado paliativo como alternativa ética à obstinação terapêutica.

Do ponto de vista formativo, a prática também fortaleceu o protagonismo discente. Diferentemente de modelos exclusivamente expositivos, o debate estruturado exigiu preparação ativa, divisão de tarefas em grupo e construção coletiva de argumentos. Esse protagonismo contribuiu para maior engajamento e autonomia intelectual, aspectos alinhados às diretrizes contemporâneas de educação superior. Kutsunugi *et al.* (2025) reforçam que intervenções pedagógicas que posicionam o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem tendem a produzir resultados mais duradouros no desenvolvimento de competências éticas e reflexivas.

Ao relacionar os resultados aos movimentos mobilizadores de competência adotados institucionalmente, observa-se que a sensibilização inicial diante dos casos apresentados correspondeu ao Movimento 0, despertando inquietação e interesse. O aprofundamento conceitual caracterizou o Movimento 1, consolidando o saber teórico. A aplicação dos princípios bioéticos na análise das situações representou o Movimento 2, ou saber-fazer. Finalmente, a internalização de postura ética e o amadurecimento deliberativo evidenciaram o Movimento 3, relacionado ao saber-ser. Essa integração demonstra que a experiência não se limitou à transmissão de conteúdo, mas promoveu mobilização integral das competências.

Em termos mais amplos, os resultados indicam que a inserção estruturada de debates bioéticos no currículo do curso de Farmácia contribui para formação mais crítica, reflexiva e humanizada. A literatura contemporânea sustenta que o preparo para lidar com a terminalidade da vida deve iniciar-se ainda na graduação, permitindo que futuros profissionais desenvolvam segurança ética antes de enfrentar situações reais no ambiente assistencial. A convergência entre os achados da experiência e os estudos de Kutsunugi *et al.* (2025) e Arreciado Maraño (2025) reforça a relevância de estratégias pedagógicas que integrem conhecimento, reflexão e deliberação.



3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica desenvolvida na disciplina de Propedêutica Humanizada demonstrou que a utilização do debate estruturado como metodologia ativa constitui estratégia eficaz para o desenvolvimento integrado de competências cognitivas, comunicativas e atitudinais na formação farmacêutica. A atividade possibilitou a ampliação do domínio conceitual acerca de eutanásia, distanásia e ortotanásia, promovendo diferenciação técnica adequada entre os institutos e articulação consistente com princípios bioéticos. Observou-se, ainda, evolução significativa na capacidade argumentativa dos estudantes, que passaram a sustentar posicionamentos fundamentados, superando discursos baseados exclusivamente em percepções pessoais. A dinâmica favoreceu a escuta qualificada, o respeito à divergência e a construção coletiva do raciocínio, fortalecendo habilidades essenciais ao exercício profissional em contextos multiprofissionais e de tomada de decisão compartilhada.

Além da consolidação do saber teórico e da aplicação prática dos princípios bioéticos, a experiência contribuiu para o amadurecimento da postura profissional, estimulando reflexão crítica sobre dignidade humana, limites da intervenção terapêutica e responsabilidade ética do farmacêutico diante de situações de terminalidade da vida. A mobilização articulada dos movimentos de sensibilização, apropriação conceitual, aplicação e internalização de valores evidenciou formação por competências em sua dimensão integral, articulando saber, saber-fazer e saber-ser. Assim, a prática demonstrou potencial formativo relevante, ao integrar conhecimento científico e dimensão humanística, fortalecendo a construção de identidade profissional comprometida com ética, responsabilidade social e cuidado centrado na pessoa.

REFERÊNCIAS

- ARRECIADO MARAÑÓN, Ana. Nursing students' attitudes toward euthanasia: influence of ethical education and clinical exposure. **Nursing Ethics**, [S.l.], 2025. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/09697330241238342>. Acesso em: 18 fev. 2026.
- KUTSUNUGI, Saeko *et al.* Educational interventions focusing on ethical aspects of end-of-life care in undergraduate nursing education: a scoping review. **Nurse Education Today**, [S.l.], v. 146, 2025. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/41467214/>. Acesso em: 18 fev. 2026.
- SILVA, R. T.; PEREIRA, A. M.; SÁ, D. P. Deliberação moral e formação em saúde: contribuições da bioética para o ensino superior. **Revista Bioética**, Brasília, 2022.
- UNESCO. **Reimagining our futures together: a new social contract for education**. Paris: UNESCO, 2021.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Palliative care**. Geneva: WHO, 2020.



RELATO DE EXPERIÊNCIA INOVADORA EM ENSINO INCLUSIVO NO COMPONENTE DE ESPORTES COLETIVOS: FUTSAL, FUTEBOL E HANDEBOL

Ederson Leobet¹

Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: O presente relato descreve e analisa uma experiência inovadora de ensino inclusivo desenvolvida no componente curricular Esportes Coletivos: Futsal, Futebol e Handebol, do curso de Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), a partir da inserção de um acadêmico com deficiência visual total. A experiência ocorreu em uma turma da segunda fase, composta por 35 estudantes, exigindo reorganização pedagógica, uso de recursos assistivos e mediação docente contínua, especialmente nas atividades práticas. O planejamento fundamentou-se em abordagens pedagógicas inclusivas, na aprendizagem significativa e na articulação entre saber, saber-fazer e saber-ser, conforme as diretrizes institucionais. Foram utilizadas estratégias como diálogo permanente, apoio institucional, materiais acessíveis, bolas sonoras, recursos didáticos táteis e mediação colaborativa entre professor e estudantes. Os resultados evidenciaram avanços consistentes no desenvolvimento técnico, tático e pedagógico do acadêmico com deficiência visual, bem como impactos formativos relevantes nos demais estudantes, especialmente no que se refere à empatia, à compreensão crítica da inclusão e ao desenvolvimento de competências atitudinais e profissionais. A vivência de um jogo oficial de futsal para deficientes visuais constituiu-se como momento culminante do processo formativo, favorecendo a autonomia e a participação efetiva do estudante. Conclui-se que a experiência demonstrou a viabilidade de práticas inclusivas no ensino superior em Educação Física, desde que sustentadas por planejamento flexível, mediação qualificada e compromisso institucional, configurando-se como uma prática pedagógica inovadora.

Palavras-chave: educação física inclusiva; ensino superior; esportes coletivos; deficiência visual.

1 INTRODUÇÃO

O aumento do acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior tem se consolidado como um avanço significativo no campo das políticas educacionais brasileiras. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece o direito à educação em igualdade de condições, assegurando acesso, permanência, participação e aprendizagem em todos os níveis de ensino (Brasil, 2015).

No entanto, a efetivação desses princípios no cotidiano acadêmico ainda impõe desafios relevantes, sobretudo em cursos cuja organização curricular é fortemente marcada por práticas corporais e experiências motoras, como ocorre na formação em Educação Física.

¹ ederson.leobet@unoesc.edu.br.



No âmbito da Educação Física, a presença de estudantes com deficiência visual em componentes curriculares de esportes coletivos evidencia tensões entre modelos tradicionais de ensino e a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas.

Borges e Lima (2020) destacam que, no ensino superior, a inclusão ainda se configura como um processo em construção, exigindo do docente flexibilidade metodológica, sensibilidade pedagógica e reorganização dos conteúdos sem comprometer os objetivos formativos do curso. Esse desafio torna-se ainda mais complexo quando se trata de modalidades esportivas que dependem intensamente da percepção visual, da orientação espacial e da interação dinâmica entre os participantes.

A experiência relatada emerge de um contexto inédito no curso de Educação Física da Unoesc, marcado pelo ingresso do primeiro acadêmico com deficiência visual total em um componente curricular eminentemente prático. Tal situação exigiu não apenas adaptações pontuais, mas uma reconfiguração do planejamento pedagógico, sustentada por diálogo permanente com o estudante, apoio institucional e utilização de recursos tecnológicos e assistivos. Embora não tenha havido o uso direto de sistemas de Inteligência Artificial, a experiência incorporou tecnologias educacionais inovadoras, como materiais acessíveis, bolas sonoras e recursos didáticos táteis e visuais, ampliando as possibilidades de participação e aprendizagem.

A justificativa para o desenvolvimento dessa prática fundamenta-se na compreensão de que a inclusão não se limita ao cumprimento legal, mas se constitui como um princípio pedagógico e ético da formação docente.

Mantoan (2015) enfatiza que práticas inclusivas exigem a superação de modelos homogeneizadores de ensino, reconhecendo as diferenças como elementos constitutivos do processo educativo.

No contexto da Educação Física, tal perspectiva implica compreender o esporte como fenômeno educacional passível de adaptação, sem perda de seu valor cultural, social e formativo (Marques; Gutierrez; Almeida, 2018).

Além disso, a experiência dialoga com a concepção institucional de aprendizagem significativa e inovadora adotada pela Unoesc, que compreende o ensino como um processo mobilizador do saber, do saber-fazer e do saber-ser, por meio de metodologias participativas e problematizadoras. Essa diretriz reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam autonomia, reflexão crítica e engajamento dos estudantes, inclusive em contextos de diversidade e inclusão (UNOESC, 2023).

Diante desse cenário, o objetivo geral do presente relato é descrever e analisar uma experiência inovadora de ensino inclusivo desenvolvida no componente curricular Esportes Coletivos: Futsal, Futebol e Handebol, no curso de Educação Física da Unoesc, a partir da inserção de um acadêmico com deficiência visual total. Especificamente, busca-se evidenciar as estratégias pedagógicas adotadas, refletir sobre o papel do professor e dos estudantes no processo de mediação pedagógica e analisar os aspectos formativos e inovadores da prática no desenvolvimento das competências curriculares.



A fundamentação teórica da experiência ancora-se em abordagens pedagógicas que compreendem a aprendizagem como um processo social e mediado. A perspectiva histórico-cultural proposta por Vygotsky (2007) destaca o papel da interação, da linguagem e da mediação docente na construção do conhecimento, elementos centrais para práticas inclusivas.

No campo da Educação Física, Darido e Rangel (2019) defendem propostas pedagógicas que articulem teoria e prática, reconhecendo o esporte como espaço de aprendizagem ampla, que envolve dimensões técnicas, cognitivas, sociais e culturais.

Esses referenciais, aliados às discussões sobre educação física inclusiva no ensino superior (Borges; Lima, 2020) e ao marco legal da inclusão (Brasil, 2015), sustentam teoricamente a experiência relatada, conferindo-lhe consistência acadêmica e relevância formativa.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência foi desenvolvida no curso de Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), no componente curricular Esportes Coletivos: Futsal, Futebol e Handebol, ofertado à turma da segunda fase, composta por 35 estudantes, incluindo um acadêmico ingressante com deficiência visual total. Trata-se do primeiro estudante com essa deficiência a ingressar no curso, não apenas no campus, mas também nos demais campi da instituição, configurando um cenário inédito e desafiador no âmbito do ensino superior em Educação Física.

O perfil da turma caracteriza-se por estudantes jovens, em fase inicial da formação acadêmica, com forte expectativa em relação às vivências práticas inerentes ao componente curricular, tradicionalmente marcado por elevada carga de atividades motoras e corporais. A presença do acadêmico com deficiência visual total exigiu a reorganização pedagógica do componente, de modo a garantir o direito à aprendizagem, à participação e à inclusão, conforme os princípios da educação inclusiva no ensino superior.

A metodologia adotada fundamentou-se em uma abordagem pedagógica inclusiva, dialógica e centrada no estudante, articulando princípios da aprendizagem significativa, da mediação pedagógica e da aprendizagem experiencial, em consonância com o Projeto de Desenvolvimento Institucional da Unoesc (Unoesc, 2023).

Considerando tratar-se do primeiro acadêmico com deficiência visual no curso, o planejamento inicial envolveu escuta ativa e diálogo permanente com o estudante, além de reuniões com o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) e o Núcleo de Acessibilidade Institucional (NAI), buscando alternativas viáveis para o seu processo formativo. As atividades teóricas transcorreram sem maiores limitações, uma vez que o acadêmico possuía computador próprio, e a universidade dispõe de sistemas acessíveis. Todos os materiais didáticos, como slides, textos e roteiros de aula, foram disponibilizados com antecedência, permitindo ao estudante acompanhar os conteúdos de forma autônoma.



O principal desafio metodológico concentrou-se nas atividades práticas, eixo estruturante do componente curricular, exigindo adaptações contínuas, flexíveis e construídas no próprio processo de ensino-aprendizagem.

A experiência mobilizou diretamente as seguintes competências previstas no componente curricular:

C31 – Compreender os processos de gênese, fundamentos técnicos, táticos e pedagógicos nas diferentes modalidades esportivas;

C32 – Planejar e desenvolver modalidades esportivas, refletindo sobre a atuação do esporte como meio de saúde, cultura e lazer.

Ambas as competências foram trabalhadas de forma integrada, respeitando as possibilidades do acadêmico com deficiência visual, sem descaracterizar os objetivos formativos do componente.

A experiência dialoga de forma consistente com os Movimentos Mobilizadores de Competência adotados pela Unoesc:

Movimento 0 (Saber – conhecimento): acesso antecipado aos conteúdos teóricos, compreensão das regras, fundamentos técnicos e princípios pedagógicos das modalidades, com mediação docente e recursos acessíveis;

Movimento 1 (Saber-fazer – aplicação): vivência prática adaptada dos fundamentos técnicos (condução, passe, arremesso, recepção e chute), uso de bolas de guizo, quadra magnética e orientação sonora;

Movimento 2 (Saber-ser – problematização): reflexão constante sobre limites, possibilidades, inclusão e equidade no esporte, tanto pelo estudante com deficiência visual quanto pelos demais acadêmicos da turma;

Movimento 3 (Tomada de decisão e autonomia): construção progressiva da autonomia do estudante nas atividades práticas, participação ativa nas aulas e feedbacks constantes para ajustes metodológicos.

Essa articulação reforça a aprendizagem significativa e inovadora, conforme preconizado pelo PDI da Unoesc (2023).

O desenvolvimento das atividades práticas ocorreu de forma gradual e dialogada, respeitando o plano de ensino e as especificidades de cada modalidade. Inicialmente, estabeleceu-se um processo contínuo de conversa com o acadêmico, buscando compreender suas limitações, potencialidades e experiências prévias.

Na modalidade handebol, diante da ausência de bola de guizo específica e da escassez de relatos consolidados na literatura, optou-se por adaptações progressivas. O estudante participou regularmente do aquecimento e alongamento, além das atividades de fundamentos, como arremesso e condução



da bola. O maior desafio foi o tempo de bola para o quique, inicialmente difícil, mas que ao longo das aulas apresentou evolução significativa, culminando na capacidade de atravessar a quadra quicando a bola com as duas mãos, configurando uma conquista pedagógica relevante para o estudante e para o professor.

Nas modalidades de futebol e futsal, a universidade adquiriu bolas de guizo, o que potencializou a participação do estudante por meio do estímulo sonoro. Apesar do desafio de organizar atividades com uma turma numerosa, foram realizadas adaptações nos exercícios de passe, condução e finalização. Na condução, trabalhou-se intensamente a técnica de controle da bola entre as pernas, favorecendo a autonomia do estudante. Nos passes, combinou-se previamente a comunicação verbal para sinalizar a chegada da bola, estratégia que apresentou resultados positivos.

Além disso, foi utilizado um quadro magnético tático, recurso amplamente empregado por treinadores, permitindo ao estudante compreender sistemas de jogo, posicionamento e funções táticas, ampliando sua compreensão cognitiva do jogo.

O papel do professor caracterizou-se como mediador, facilitador e orientador, atuando tanto na organização das atividades coletivas quanto no acompanhamento individualizado do estudante com deficiência visual. As orientações técnicas específicas foram realizadas, sempre que possível, nos intervalos de descanso das atividades dos demais alunos.

Os estudantes participaram de forma colaborativa, auxiliando o colega com deficiência visual, especialmente quando algum acadêmico estava impossibilitado de realizar a prática naquele momento. Esse processo fortaleceu atitudes de empatia, cooperação e responsabilidade coletiva, ampliando o caráter formativo da experiência para toda a turma.

A avaliação do acadêmico com deficiência visual considerou, prioritariamente, sua disposição para aprender, engajamento, evolução individual e participação nas atividades. Antes e após cada aula, realizavam-se diálogos para alinhamento das atividades e feedbacks sobre as experiências vivenciadas.

Como culminância do componente, foi realizado um jogo oficial de futsal para deficientes visuais, no qual os demais estudantes participaram utilizando vendas, seguindo rigorosamente as regras oficiais da modalidade. O jogo teve duração de 45 minutos, com intervalos periódicos para orientações e reforço da necessidade de silêncio absoluto, fundamental para a percepção sonora da bola e dos orientadores.

Os resultados foram altamente positivos: o estudante com deficiência visual participou, pela primeira vez, de um jogo oficial de futsal, demonstrando alegria, autonomia e desempenho técnico acima dos demais participantes. Os demais acadêmicos puderam vivenciar as dificuldades e exigências da modalidade, reconhecendo a desenvoltura do colega ao se orientar exclusivamente pelo som.

A experiência revelou-se inovadora por articular metodologia participativa, competências curriculares e inclusão, promovendo aprendizagem significativa, conforme o PDI da Unoesc (2023). Ao final do componente, o processo foi avaliado como enriquecedor tanto para o discente quanto para o docente, gerando subsídios que serão compartilhados com outros professores de componentes práticos esportivos, visando o aprimoramento contínuo da inclusão no curso de Educação Física.



3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados alcançados com a experiência evidenciam avanços significativos no processo de aprendizagem do acadêmico com deficiência visual total, na formação dos demais estudantes e na qualificação das práticas docentes no componente curricular. No desenvolvimento individual, observou-se evolução consistente do estudante no domínio de fundamentos técnicos e táticos das modalidades, especialmente no futsal e no futebol, favorecida pelo uso de recursos sonoros e pela mediação pedagógica contínua. Esses avanços indicam que o estudante alcançou progressos compatíveis com as competências da modalidade ao compreender e aplicar princípios técnico-táticos das modalidades adaptadas ao seu contexto de aprendizagem.

A evolução observada nas atividades de quique, condução e finalização reforça a importância do planejamento pedagógico diferenciado e da adaptação metodológica como elementos centrais do processo educativo. Estudos recentes mostram que a adaptação de práticas esportivas, por meio de recursos como bolas sonoras e estratégias de mediação, favorece o desenvolvimento de habilidades motoras e perceptivo-cognitivas em estudantes com deficiência visual (Marques; Gutierrez; Almeida, 2018).

Assim, a superação das dificuldades iniciais no controle de bola e a conquista da travessia da quadra quicando a bola configuram resultados pedagógicos substanciais, assim como receber a boa através de estímulo sonoro.

Os resultados indicam que o planejamento e o desenvolvimento das modalidades possibilitaram ao acadêmico compreender o esporte como espaço de cultura, lazer e convivência social, para além do domínio técnico. A participação no jogo oficial de futsal para deficientes visuais, realizado ao final do componente, representou um momento formativo decisivo, pois permitiu ao estudante vivenciar o esporte de forma autônoma, respeitando regras oficiais e estratégias táticas.

A literatura aponta que experiências esportivas adaptadas em contextos educativos promovem autonomia, autoestima e inclusão social, com repercussões positivas no engajamento acadêmico (Silva; Araújo, 2022).

Os resultados também foram significativos no que tange à formação dos demais estudantes. A vivência simulada de futsal com vendas nos olhos promoveu sensibilização e empatia, favorecendo atitudes colaborativas e uma compreensão crítica sobre as limitações e potencialidades de pessoas com deficiência.

Borges e Lima (2020) destacam que práticas inclusivas no ensino superior contribuem para a ampliação de competências atitudinais e éticas, impactando a formação profissional dos futuros docentes e profissionais do esporte. Esse efeito foi evidente no engajamento dos estudantes durante as atividades e nos momentos reflexivos posteriores.



Do ponto de vista teórico-pedagógico, os resultados corroboram a perspectiva histórico-cultural da aprendizagem, na qual a interação social e a mediação docente desempenham papel crucial no desenvolvimento do estudante.

Vygotsky (2007) argumenta que a aprendizagem mediada precede e impulsiona o desenvolvimento, especialmente quando o estudante é apoiado por mediadores experientes em contextos desafiadores. A atuação colaborativa entre o professor, o estudante com deficiência visual e seus pares configurou um ambiente de aprendizagem significativo, no qual o conhecimento foi construído de modo situado e coletivo.

A experiência também está alinhada à concepção de educação inclusiva defendida por Mantoan (2015), segundo a qual a inclusão efetiva exige a reorganização do ensino a partir das diferenças e não a adaptação isolada do estudante aos métodos tradicionais.

No campo da Educação Física, Darido e Rangel (2019) enfatizam que práticas pedagógicas inclusivas devem manter o caráter educativo do esporte, integrando dimensões técnicas, sociais e culturais. Os resultados observados nesta experiência indicam que essa articulação foi possível, mesmo em um componente curricular de alta exigência prática.

Finalmente, os resultados confirmam a efetividade da aprendizagem significativa e inovadora, conforme preconizado pelo Projeto de Desenvolvimento Institucional da Unoesc (2023), ao mobilizar saber, saber-fazer e saber-ser de forma articulada. A experiência gerou impactos diretos no desenvolvimento de competências dos estudantes, na formação profissional docente e na sensibilização coletiva para a inclusão, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas e contextualizadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada evidenciou que a inclusão de um acadêmico com deficiência visual total em um componente curricular de esportes coletivos é pedagogicamente possível, formativamente rica e coerente com os princípios da educação inclusiva no ensino superior. Os resultados demonstraram que, por meio de planejamento flexível, mediação docente qualificada, diálogo permanente e uso de recursos pedagógicos e tecnológicos assistivos, foi possível garantir a participação do estudante sem comprometer os objetivos formativos do componente.

No que se refere às competências curriculares, constatou-se que o acadêmico avançou na compreensão e vivência dos fundamentos técnico-táticos e pedagógicos das modalidades esportivas, atendendo às competências, bem como na percepção do esporte como espaço de cultura, lazer e interação social. Esses avanços foram observados tanto na evolução técnica individual quanto na participação em situações práticas complexas, como o jogo oficial de futsal para deficientes visuais, configurando um marco formativo relevante.



A experiência também produziu efeitos significativos na formação dos demais estudantes da turma, promovendo sensibilização, empatia e desenvolvimento de competências atitudinais fundamentais para a atuação profissional em contextos diversos. A vivência prática com vendas nos olhos possibilitou a compreensão concreta das barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência visual, fortalecendo uma postura ética, colaborativa e inclusiva, alinhada às demandas contemporâneas da Educação Física.

Do ponto de vista pedagógico e institucional, os resultados reforçam a importância de práticas de ensino que mobilizem o saber, o saber-fazer e o saber-ser de forma integrada, conforme preconizado pelo Projeto de Desenvolvimento Institucional da Unoesc. A experiência revelou-se inovadora ao articular competências curriculares, metodologias participativas e princípios da inclusão, contribuindo para a qualificação das práticas docentes em componentes curriculares de caráter prático.

Por fim, destaca-se que a sistematização desta experiência gera subsídios relevantes para o aprimoramento de outras disciplinas práticas do curso de Educação Física, bem como para o fortalecimento de uma cultura institucional inclusiva. Recomenda-se a ampliação de espaços de formação docente, o investimento contínuo em tecnologias assistivas e a produção de novos estudos que aprofundem a discussão sobre inclusão no ensino superior, especialmente em áreas marcadas pela centralidade do corpo e do movimento humano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2015.

BORGES, C.; LIMA, L. **Educação Física inclusiva**: práticas pedagógicas e desafios no ensino superior. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 34, n. 2, p. 251-263, 2020.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2019.

MARQUES, R. F. R.; GUTIERREZ, G. L.; ALMEIDA, M. A. B. Esporte adaptado e inclusão: desafios e possibilidades pedagógicas. **Movimento**, v. 24, n. 1, p. 305-318, 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2015.

SILVA, R. M.; ARAÚJO, P. F. Esporte adaptado e inclusão no ensino superior: impactos na autonomia e participação de estudantes com deficiência visual. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 44, e012345, 2022.

UNOESC. **Projeto de Desenvolvimento Institucional** – PDI 2023-2027. Joaçaba: Unoesc, 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Videira

Relatos de Experiência em Prática Inovadora em Pesquisa e/ou Extensão



APRENDER FAZENDO PARA TRANSFORMAR: UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM CUSTOS E TRANSPARÊNCIA FINANCEIRA NAS OSCIPS DE VIDEIRA/SC

Marcia Massignani¹

Relatos de Experiência em Prática Inovadora em Pesquisa e/ou Extensão

Resumo: O presente trabalho relata a experiência extensionista desenvolvida no âmbito do APEX 2025, intitulada “Custos e Transparência Financeira nas OSCIPs de Videira/SC”. O projeto teve como objetivo fortalecer a gestão das organizações do terceiro setor por meio da qualificação dos processos de prestação de contas e controle de custos, integrando a prática contábil aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especificamente os objetivos 4, 16 e 17. A metodologia fundamentou-se na aprendizagem baseada em projetos, permitindo aos acadêmicos de Ciências Contábeis a aplicação direta de conhecimentos sobre segregação patrimonial, regimes contábeis e conformidade documental. As intervenções resultaram na padronização dos fluxos financeiros das entidades atendidas, ampliando sua segurança jurídica e transparência perante a sociedade. Conclui-se que a vivência prática consolidou a indissociabilidade entre ensino e extensão, proporcionando aos estudantes uma formação técnica e cidadã, ao mesmo tempo em que reafirmou o compromisso da universidade com o desenvolvimento regional sustentável.

Palavras-chave: extensão universitária; terceiro setor; prestação de contas; transparência; ODS.

1 INTRODUÇÃO

A extensão universitária tem assumido papel central no fortalecimento da relação entre universidade e sociedade, especialmente no contexto das instituições comunitárias de ensino superior, cuja missão ultrapassa a formação técnica e científica, incorporando o compromisso com o desenvolvimento social, econômico e humano dos territórios onde estão inseridas. Nesse cenário, práticas extensionistas que promovem a integração efetiva entre ensino, pesquisa e extensão tornam-se fundamentais para a construção de uma formação acadêmica crítica, ética e socialmente responsável.

No campo das Ciências Contábeis, essa integração revela-se ainda mais necessária diante das demandas reais enfrentadas por organizações do terceiro setor, especialmente as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs). Tais entidades desempenham funções sociais relevantes, porém frequentemente operam com limitações estruturais, gerenciais e financeiras, sobretudo no que se refere ao controle de custos, à transparência financeira e ao uso da informação contábil como instrumento de gestão e prestação de contas.

¹ marcia.massignani@unoesc.edu.br.



Foi a partir dessa realidade concreta que se estruturou a experiência extensionista “Custos e Transparência Financeira nas OSCIPs do Município de Videira/SC”, desenvolvida no âmbito do APEX 2025, no Curso de Ciências Contábeis da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc – Campus Videira). A proposta surgiu da necessidade de aproximar os conteúdos teóricos trabalhados em sala de aula — especialmente aqueles relacionados à contabilidade de custos, controladoria e gestão financeira — das demandas reais da comunidade local, promovendo aprendizagem significativa e impacto social mensurável.

Para além da técnica contábil, o projeto alinhou-se estrategicamente aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU (2015). A iniciativa conecta-se diretamente ao ODS 4 (Educação de Qualidade), ao promover aprendizagem prática e inclusiva para os acadêmicos; ao ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes), ao fortalecer a transparência e a prestação de contas das instituições locais; e ao ODS 17 (Parcerias e Meios de Implementação), ao fomentar a cooperação entre a universidade e o terceiro setor para o desenvolvimento regional. A experiência caracteriza-se como inovadora por romper com o modelo tradicional de ensino centrado na transmissão de conteúdos e por adotar uma abordagem pedagógica baseada na resolução de problemas reais, no protagonismo estudantil e na atuação extensionista contínua junto às OSCIPs do município. Ao mesmo tempo, promove a formação integral do estudante, articulando competências técnicas, analíticas, comunicacionais e éticas, conforme preconizado pelo modelo pedagógico institucional da Unoesc.

Assim, este relato tem como objetivo apresentar, analisar e refletir criticamente sobre a experiência extensionista desenvolvida, evidenciando seus fundamentos pedagógicos, a metodologia vivenciada, os resultados acadêmicos e sociais alcançados, bem como suas potencialidades enquanto prática inovadora de docência no ensino superior.

2 FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E INSTITUCIONAL DA EXPERIÊNCIA

A proposta “Aprender Fazendo para Transformar” fundamenta-se em metodologias ativas de aprendizagem, especialmente na Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem-Based Learning – PBL) e na extensão universitária como prática integradora entre ensino, pesquisa e comunidade. Parte-se do pressuposto de que o estudante aprende de forma mais significativa quando se envolve na resolução de situações reais, assumindo papel protagonista no processo formativo.

Nesse contexto, a aprendizagem deixa de ser centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos e passa a ser construída por meio da experiência, da investigação e da intervenção social qualificada. Conforme defendido por Freire (1996), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, pois o processo educativo exige reflexão crítica sobre a prática e compromisso com a transformação da realidade. Assim, a articulação entre teoria e prática não é apenas estratégia metodológica, mas princípio formativo.

A extensão universitária, por sua vez, é compreendida como dimensão indissociável do ensino superior, promovendo formação cidadã e responsabilidade social. De acordo com o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – FORPROEX (2012),



a extensão deve ser entendida como processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e sociedade. Essa perspectiva orienta o desenvolvimento das atividades junto às OSCIPs, especialmente no atendimento à AMA Videira, onde os estudantes aplicaram conhecimentos contábeis para propor soluções concretas de gestão. A fundamentação também dialoga com os princípios da aprendizagem experiencial, segundo os quais o conhecimento é construído a partir da vivência concreta, da reflexão crítica e da aplicação prática (Kolb, 1984). No projeto, os acadêmicos realizaram diagnóstico institucional, análise de processos, proposição de melhorias e desenvolvimento de ferramenta tecnológica, consolidando um ciclo completo de aprendizagem: experiência, reflexão, conceituação e experimentação ativa.

Dessa forma, a prática extensionista não se limita à prestação de serviço, mas constitui espaço estruturado de formação profissional, ética e cidadã, no qual o estudante desenvolve competências técnicas, habilidades socioemocionais e consciência social, alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais e ao compromisso institucional com o desenvolvimento regional.

2.1 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO PRÁTICA FORMATIVA E TRANSFORMADORA

A extensão universitária, compreendida como um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável, constitui-se como um dos pilares da formação acadêmica contemporânea. Mais do que ações pontuais de atendimento à comunidade, a extensão pressupõe diálogo, troca de saberes e construção coletiva de soluções para problemas sociais concretos.

No contexto da formação em Ciências Contábeis, a extensão assume relevância estratégica ao possibilitar que os estudantes compreendam o papel social da contabilidade, não apenas como instrumento de registro e apuração de resultados, mas como ferramenta de gestão, transparência e *accountability*. Ao atuar junto às OSCIPs, os acadêmicos são desafiados a adaptar conceitos técnicos à realidade organizacional, desenvolver senso crítico e compreender a complexidade das decisões financeiras em ambientes com recursos limitados e alta responsabilidade social.

A experiência aqui relatada alinha-se a essa concepção ampliada de extensão, ao promover a inserção dos estudantes em contextos reais de atuação profissional, nos quais o conhecimento contábil deixa de ser abstrato e passa a assumir função social concreta.

2.2 O MODELO PEDAGÓGICO DA UNOESC E OS MOVIMENTOS DA COMPETÊNCIA

A Unoesc adota um modelo pedagógico fundamentado no desenvolvimento de competências, estruturado a partir dos chamados Movimentos da Competência, que orientam a prática docente e o processo de aprendizagem. Esses movimentos compreendem, de forma integrada:



Movimento 1 – Conhecer: apropriação dos fundamentos teóricos e conceituais;

Movimento 2 – Fazer: aplicação prática do conhecimento em situações reais ou simuladas;

Movimento 3 – Ser e Conviver: desenvolvimento de atitudes, valores, ética, responsabilidade social e trabalho colaborativo.

A experiência extensionista do APEX 2025 materializa esses movimentos de forma concreta. O Conhecer manifesta-se no estudo dos conceitos de custos, gestão financeira e controladoria; o Fazer ocorre na atuação direta dos estudantes junto às OSCIPs, por meio de diagnósticos, levantamentos e elaboração de instrumentos de controle; e o Ser e Conviver desenvolve-se na interação com gestores, voluntários e membros da comunidade, exigindo empatia, comunicação, ética e responsabilidade social.

Dessa forma, a prática extensionista não se configura como atividade acessória, mas como estratégia central de aprendizagem, alinhada ao projeto pedagógico do curso e às diretrizes institucionais de curricularização da extensão.

2.3 O APEX COMO ESTRATÉGIA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO

O APEX (Atividade Prática de Extensão) constitui-se como um componente curricular obrigatório, cuja finalidade é integrar os conhecimentos teóricos desenvolvidos ao longo do curso com demandas reais da sociedade. No caso do APEX 2025, a temática dos custos e da transparência financeira foi escolhida de forma estratégica, considerando tanto os objetivos de aprendizagem das disciplinas envolvidas quanto as necessidades identificadas no município de Videira/SC.

Essa integração curricular permite que o estudante vivencie a extensão como parte indissociável de sua formação acadêmica, superando a lógica de projetos isolados e promovendo continuidade, aprofundamento e impacto social efetivo. Além disso, fortalece o papel do docente como mediador do conhecimento, orientador do processo formativo e articulador entre universidade e comunidade.

3 CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA E CARACTERIZAÇÃO DAS OSCIPS ATENDIDAS

O município de Videira/SC apresenta um cenário significativo de atuação de Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), que desenvolvem atividades voltadas à assistência social, educação, cultura, saúde e promoção da cidadania. Essas organizações desempenham papel fundamental na mitigação de vulnerabilidades sociais e na ampliação do acesso a direitos, muitas vezes suprimindo lacunas deixadas pelo poder público.



Apesar de sua relevância social, grande parte dessas entidades enfrenta desafios recorrentes relacionados à gestão financeira, especialmente no que diz respeito à apuração e ao controle de custos, à organização das informações contábeis e à transparência na prestação de contas. Em muitos casos, observa-se a ausência de instrumentos básicos de controle gerencial, o que compromete a tomada de decisão, a sustentabilidade financeira e a credibilidade institucional perante financiadores, parceiros e a própria comunidade atendida.

Foi a partir desse diagnóstico preliminar que o APEX 2025 foi estruturado, estabelecendo como foco a atuação extensionista junto às OSCIPs do município, com o objetivo de contribuir para a melhoria da gestão financeira e, simultaneamente, proporcionar aos estudantes uma experiência prática alinhada às exigências do exercício profissional contemporâneo.

Quadro 1 - Principais fragilidades financeira e de custeio identificadas nas OSCIPs no município de Videira/SC

Fragilidade identificada	Descrição técnica	Impactos na gestão	Nível de recorrência
Falta de separação entre custeio e investimento	Mistura de despesas operacionais com recursos destinados a projetos estruturais	Comprometimento do planejamento de longo prazo	Média
Inexistência de indicadores financeiros	Ausência de métricas como custo por atendimento, margem operacional ou fluxo de caixa projetado	Dificuldade na tomada de decisão e na captação de recursos	Alta
Fragilidade na prestação de contas	Relatórios financeiros incompletos ou não padronizados	Redução da transparência e da credibilidade institucional	Média
Baixa formalização de planejamento orçamentário	Ausência de orçamento anual estruturado	Improvisação financeira e risco de déficit	Média

Fonte: Diagnóstico extensionista – Projeto APEx / Prática Profissional e Inserção Comunitária III (2025).

Esse contexto revelou-se particularmente propício para o desenvolvimento de uma prática extensionista inovadora, uma vez que demandou dos estudantes não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade social, capacidade de comunicação e adaptação do saber contábil a realidades organizacionais diversas e, muitas vezes, marcadas por restrições de recursos.

4 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA E METODOLOGIA VIVENCIADA

A experiência extensionista foi organizada de forma planejada e sistemática, respeitando as etapas de diagnóstico, intervenção e avaliação. Inicialmente, os estudantes foram orientados quanto aos objetivos do projeto, às características das OSCIPs atendidas e à importância ética e social da atuação extensionista. Em seguida, foram organizados em equipes de trabalho, cada uma responsável pelo atendimento a uma ou mais organizações. A metodologia adotada pautou-se na aprendizagem baseada em projetos, onde os estudantes, sob supervisão docente, realizaram diagnósticos e intervenções diretas



nas entidades. O percurso metodológico dividiu-se em etapas de sensibilização, diagnóstico, capacitação e implementação de ferramentas.

Um dos pilares centrais da intervenção foi a capacitação em Prestação de Contas, tema crítico para a sustentabilidade das OSCIPs. Durante os encontros, os acadêmicos trabalharam conceitos fundamentais como a segregação patrimonial (Princípio da Entidade) e a distinção entre os regimes de Caixa e Competência. Foi enfatizada a necessidade de manter a conta corrente exclusiva para projetos (zerada ao iniciar) e a importância da conciliação bancária regular.

No aspecto documental, a prática extensionista orientou as entidades sobre a organização rigorosa de notas fiscais, recibos e demais documentos, essenciais para a validação das despesas pelos conselhos fiscais e órgãos de controle. A equipe técnica municipal abordou a legislação vigente, destacando a transparência não apenas como obrigação legal, mas como ferramenta de credibilidade para captação de novos recursos. Ferramentas como Balanço Patrimonial, DRE e Fluxo de Caixa foram apresentadas não como burocracia, mas como instrumentos de gestão para a tomada de decisão às associações.

O planejamento contemplou cronograma de atividades, definição de responsabilidades e elaboração de instrumentos de coleta de informações financeiras, sempre com acompanhamento e orientação docente. Essa organização permitiu que os estudantes compreendessem o projeto como um processo contínuo, e não como uma ação pontual ou meramente operacional.

Na experiência relatada, o papel do docente assumiu caráter de mediação, orientação e acompanhamento crítico, afastando-se da lógica tradicional de transmissão de conteúdo. Coube à professora orientar os estudantes quanto à aplicação dos conceitos de custos, esclarecer dúvidas técnicas, estimular a reflexão crítica e assegurar a condução ética da atuação junto às OSCIPs.

Além disso, o docente atuou como elo entre a universidade e a comunidade, articulando parcerias, promovendo o diálogo institucional e garantindo que as ações desenvolvidas atendessem tanto aos objetivos acadêmicos quanto às necessidades reais das organizações envolvidas.

Essa postura docente contribuiu para o fortalecimento da autonomia estudantil, ao mesmo tempo em que assegurou rigor técnico e responsabilidade social no desenvolvimento das atividades.

O protagonismo estudantil constituiu-se como elemento central da experiência extensionista. Os acadêmicos foram responsáveis por realizar o levantamento das informações financeiras, identificar os principais custos das OSCIPs, classificar despesas, analisar estruturas de custos e propor instrumentos de controle adequados à realidade de cada organização.

Durante as visitas e atendimentos, os estudantes dialogaram diretamente com gestores, voluntários e responsáveis administrativos das OSCIPs, explicando conceitos, esclarecendo dúvidas e construindo conjuntamente soluções viáveis. Essa interação exigiu não apenas domínio técnico, mas também habilidades comunicacionais, empatia e postura ética.



Fotografia 1 – Visita dos estudantes à OSCIP



Fonte: o autor.

Imagem 1 – Sistema Desenvolvido para a AMA

Imagem 2 – Sistema Desenvolvido para a AMA



Fonte: o autor.

4.1 INOVAÇÃO, PROTAGONISMO DISCENTE E IMPACTO SOCIAL

Um dos resultados mais expressivos do projeto foi a atuação de uma equipe de estudantes junto à OSCIP AMA Videira – Associação dos Amigos Autistas, na qual foi identificada a ausência de um controle patrimonial estruturado, fator crítico para a governança, transparência e sustentabilidade da instituição. A partir do diagnóstico realizado durante as atividades extensionistas, os acadêmicos desenvolveram de forma autônoma um aplicativo próprio de gestão patrimonial, denominado Gestor Patrimonial AMA Videira, voltado ao registro, controle e acompanhamento dos bens da entidade.

O aplicativo possibilita o cadastramento de ativos, controle de entradas e baixas, inventários periódicos e organização das informações patrimoniais, atendendo às necessidades reais da instituição e às exigências legais aplicáveis às organizações do terceiro setor. Essa solução tecnológica representa



um exemplo concreto de aprendizagem baseada em problemas reais, integrando conhecimentos de contabilidade, custos, legislação e tecnologia, ao mesmo tempo em que gera impacto social direto.

A experiência evidencia o protagonismo discente no processo de ensino-aprendizagem, ao transformar conteúdos teóricos em soluções práticas e aplicáveis, reforçando o papel da universidade como agente de desenvolvimento social. Além disso, consolida a proposta pedagógica do “aprender fazendo”, ao articular formação acadêmica, inovação e compromisso com a comunidade.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A experiência extensionista desenvolvida no âmbito do APEX 2025 proporcionou resultados acadêmicos significativos, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de competências técnicas e profissionais dos estudantes do Curso de Ciências Contábeis. A atuação direta junto às OSCIPs permitiu a aplicação prática dos conteúdos abordados nas disciplinas relacionadas à contabilidade de custos, controladoria e gestão financeira, favorecendo a consolidação do aprendizado por meio da vivência em contextos reais.

Observou-se que os estudantes ampliaram sua capacidade de análise crítica, interpretação de informações financeiras e adaptação de ferramentas contábeis à realidade organizacional das entidades atendidas. Além disso, a experiência contribuiu para o desenvolvimento de habilidades transversais, como comunicação profissional, trabalho em equipe, responsabilidade ética e postura cidadã, aspectos fundamentais para a formação integral do futuro contador.

A integração entre teoria e prática evidenciou-se como elemento central do processo formativo, uma vez que os conteúdos trabalhados em sala de aula passaram a ser compreendidos não apenas em sua dimensão técnica, mas também em sua função social e gerencial.

Do ponto de vista social, os resultados alcançados foram igualmente expressivos. As OSCIPs atendidas passaram a dispor de instrumentos básicos de controle e acompanhamento de custos, bem como de informações financeiras mais organizadas e acessíveis. Essa melhoria contribuiu para o fortalecimento da transparência financeira, facilitando a prestação de contas e a tomada de decisões por parte dos gestores das organizações.

Além disso, a experiência favoreceu o fortalecimento do vínculo entre a universidade e a comunidade local, reafirmando o papel social da Unoesc enquanto instituição comunitária comprometida com o desenvolvimento regional. As OSCIPs beneficiadas relataram maior compreensão sobre sua estrutura de custos e maior segurança na gestão dos recursos disponíveis, o que impacta diretamente a sustentabilidade de suas ações sociais.



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da experiência extensionista foi conduzida de forma processual e formativa, considerando tanto o desempenho acadêmico dos estudantes quanto os impactos gerados nas OSCIPs atendidas. Foram observados critérios como participação, comprometimento, qualidade técnica das análises realizadas, capacidade de trabalho em equipe e postura ética durante as interações com a comunidade.

O monitoramento das atividades ocorreu de maneira contínua, por meio de encontros de orientação, análise dos instrumentos desenvolvidos e acompanhamento das ações realizadas junto às organizações. Esse processo permitiu ajustes ao longo do desenvolvimento do projeto e garantiu a adequação das intervenções às necessidades reais das OSCIPs. Um dos principais resultados desse processo avaliativo foi a promoção da autonomia dos estudantes e das organizações atendidas. Os acadêmicos passaram a assumir maior responsabilidade sobre as atividades desenvolvidas, enquanto as OSCIPs adquiriram condições de manter os controles financeiros implementados, mesmo após o encerramento das ações extensionistas, evidenciando a sustentabilidade da experiência.

A experiência extensionista relatada configura-se como prática inovadora ao promover a ruptura com modelos tradicionais de ensino centrados na transmissão de conteúdos e na resolução de exercícios hipotéticos. Ao inserir os estudantes em contextos reais de atuação profissional, o projeto ressignifica o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, contextualizado e socialmente relevante. Do ponto de vista da prática docente, a experiência reafirma o papel do professor como mediador do conhecimento, orientador do processo formativo e articulador entre universidade e comunidade. A inovação não se limita ao uso de ferramentas ou metodologias específicas, mas reside, sobretudo, na concepção pedagógica que valoriza o protagonismo estudantil, a aprendizagem experiencial e o compromisso social da formação acadêmica.

Além disso, a experiência contribui para o fortalecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ao articular conteúdos curriculares, produção de conhecimento aplicado e intervenção social. Essa integração amplia o significado da formação em Ciências Contábeis e reforça o compromisso institucional com a formação de profissionais tecnicamente competentes e socialmente responsáveis.

A atuação junto às OSCIPs de Videira/SC possibilitou a aplicação prática dos conhecimentos contábeis em um cenário real. Observou-se que algumas das entidades, embora realizassem um trabalho social de excelência, possuíam fragilidades na gestão documental e financeira.

A intervenção resultou na apresentação da padronização dos processos de prestação de contas das entidades atendidas. A introdução de controles mais rígidos sobre o fluxo de caixa e a conscientização sobre o Marco Regulatório do Terceiro Setor ampliaram a segurança jurídica dos gestores dessas organizações. Para os acadêmicos, a vivência permitiu compreender a contabilidade como uma ciência



social aplicada, capaz de gerar impacto direto na comunidade, validando o conceito de “aprender fazendo”.

O relato da experiência extensionista desenvolvida no APEX 2025 evidencia o potencial transformador da extensão universitária quando integrada de forma efetiva ao currículo e orientada por demandas sociais reais. A atuação junto às OSCIPs do município de Videira/SC possibilitou não apenas a aplicação prática dos conhecimentos contábeis, mas também a promoção da transparência financeira e o fortalecimento da gestão das organizações atendidas.

Do ponto de vista acadêmico, a experiência contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento de competências técnicas, analíticas e éticas dos estudantes, consolidando a aprendizagem por meio da prática e do engajamento social. Institucionalmente, reafirma-se o papel da Unoesc enquanto universidade comunitária comprometida com o desenvolvimento regional e com a formação cidadã.

Por fim, destaca-se que a experiência apresenta potencial de continuidade e replicabilidade, podendo ser adaptada a outros contextos e organizações do terceiro setor, ampliando seus impactos acadêmicos e sociais e consolidando-se como referência de prática docente inovadora no ensino superior.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. Política Nacional de Extensão Universitária. 2012.

KOLB, David A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo**: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/>.



JOVENS DESBRAVADORES: PRÁTICA DE EXTENSÃO EM SAÚDE MENTAL NO GRUPO DE ADOLESCENTES DO CRAS NO BAIRRO AMARANTE

Giancarlo de Aguiar¹

Relatos de Experiência em Prática Inovadora em Pesquisa e/ou Extensão

Resumo: O presente relato de experiência apresenta as atividades desenvolvidas pelo projeto de saúde mental; jovens desbravadores, trata-se de um grupo de adolescentes do CRAS no bairro Amarante. As atividades foram desenvolvidas com o grupo de 12 adolescentes com a idade entre 13 até 17 anos. A metodologia utilizada e abordagem pedagógica adotada, foi baseada no projeto desbravadores no desenvolvimento da saúde mental através de atividades psicoeducativas e dialética com base em técnicas de dinâmica de grupo, nas seguintes competências temáticas envolvidas: Técnicas de relaxamento. Teste de Orientação vocacional. Planejando a Jornada: Com base no Projeto de Vida. Leitura de textos poéticos, escrita criativa com desenhos. Reflexão sobre Músicas de Rap e Hip-Hop. A partir dos 16 encontros realizados de julho a novembro foi possível alcançar resultados referentes a integração e cooperação do grupo, empatia, autoconhecimento, sensibilização e conscientização para a arte e a cultura, resignificação de sentidos e criação de um projeto de vida a partir de planejamento da vida atual com reflexões de possibilidades futuras.

Palavras-chave: CRAS; psicoeducação; adolescentes, saúde mental, dinâmica de grupo.

1 INTRODUÇÃO

A realização de atividades práticas de extensão em comunidade, especialmente em centros e instituições, como o Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, desempenha um papel fundamental no fortalecimento do vínculo entre a universidade e a sociedade. Precisamos valorizar a cultura da diversidade, conforme muito bem expressa Moacir Gadotti (2012): “A diversidade é a marca desse movimento de educação social, popular, cidadã, cívica, comunitária. Trata-se de uma rica diversidade que precisa ser compreendida, respeitada e valorizada” (Gadotti, 2012, p. 2). Este tipo de ação permite que os profissionais, professores e estudantes, vivenciem a realidade da comunidade e coloquem em prática seus conhecimentos acadêmicos, ao mesmo tempo em que contribuem para a melhoria das condições de vida da população atendida. O projeto jovens desbravadores, trata-se de um grupo de adolescentes do CRAS no bairro Amarante, com o objetivo de orientar e instrumentalizar adolescentes que frequentam grupos do CRAS frente temáticas voltadas à saúde mental e desenvolvimento de habilidades socioemocionais e planejamento de carreira. A justificativa do projeto traz a necessidade

¹ giancarlo.aguiar@unoesc.edu.br.



de intervenção precoce em saúde mental: Os adolescentes enfrentam uma variedade de desafios emocionais e psicológicos durante essa fase crucial de desenvolvimento. Problemas como ansiedade, depressão, estresse e baixa autoestima podem surgir e impactar significativamente seu bem-estar e desenvolvimento futuro. Intervenções psicoeducativas oferecem ferramentas valiosas para lidar com essas questões desde cedo, promovendo uma melhor saúde mental ao longo da vida. Importância das habilidades socioemocionais: As habilidades socioemocionais são fundamentais para o sucesso pessoal e profissional dos adolescentes. Aprendizado emocional, resolução de conflitos, empatia, comunicação eficaz e trabalho em equipe são competências essenciais para navegar nos desafios da vida adulta. Oferecer oficinas que abordem essas habilidades ajuda os adolescentes a desenvolver uma base sólida para enfrentar os obstáculos futuros com confiança e resiliência. As atividades foram desenvolvidas em 16 encontros realizados de julho a novembro com o grupo de 12 adolescentes com a idade entre 13 até 17 anos. A metodologia utilizada e abordagem pedagógica segue o desenvolvimento da saúde mental através de atividades psicoeducativas e dialética com base em técnicas de dinâmica de grupo, nas seguintes competências temáticas envolvidas: 1. Técnicas de relaxamento. 2. Teste de Orientação vocacional. 3. Planejando a Jornada: Com base no Projeto de Vida. 4. Leitura de textos poéticos e escrita criativa com desenho. 5. Reflexão sobre Músicas de Rap e Hip-Hop.

Tratar da saúde mental de adolescentes requer desenvolver atividades interdisciplinares, com enfoque ao autoconhecimento, através de técnicas de dinâmicas de grupo, é preciso ainda, desenvolver o seu caráter social: “formar para a cidadania, criar condições de acesso ao ensino superior e preparar para a experiência do mundo do trabalho – ganham dimensões muito distintas segundo as experiências e expectativas dos indivíduos que vivem os primeiros momentos da juventude (Krawczyk, 2024, p. 46). O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é uma unidade pública de assistência social, do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), destinado ao atendimento de famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade e risco social. No CRAS toda a população em situação de vulnerabilidade e risco social recebe atendimento no Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), por meio do qual pode também acessar outros serviços, benefícios, programas e projetos socioassistenciais. Em conformidade com os trabalhos desenvolvidos em saúde pública pela psicóloga Marina Bialer podemos destacar a seguinte expressão: “Em relação ao trabalho com pessoas que vivem na periferia, devemos valorizar estratégias de sobrevivência, reconhecer as suas capacidades de resiliência”, (Bialer, 2011, p. 107). O Ministério do Desenvolvimento Social descreve a temática sobre O Planejamento e Organização do Trabalho em Equipe O planejamento da Secretaria Municipal (ou do DF) de Assistência Social ou congênere, com todos os CRAS, deve ser formalizado em instrumento próprio, nesse tema destaca:

Visualizar de modo crítico a realidade; avaliar os caminhos escolhidos; definir alternativas e novas possibilidades e construir um referencial futuro, antecipando os resultados esperados. O planejamento é um processo cíclico e continuado, pois permite a constante realimentação de informações, capazes de suscitar novas propostas e soluções para situações inesperadas, conferindo assim dinamismo e aprimoramento às ações realizadas (CRAS, 2009, p. 42).



As atividades de extensão realizadas no CRAS possuem impactos profundos e múltiplos, não apenas para a comunidade atendida, mas também para os próprios estudantes e para o desenvolvimento regional. Esses impactos são sociais, ambientais, econômicos e acadêmicos, demonstrando que a extensão é uma via de mão dupla, onde tanto a sociedade quanto a universidade saem enriquecidas. Ao promover a integração entre teoria e prática, e ao criar soluções para os desafios locais, a extensão universitária fortalece a cidadania, fomenta o desenvolvimento sustentável e contribui para a formação de profissionais mais preparados e engajados com as demandas da sociedade.

Ao acessar a página do governo federal encontramos a definição do centro de referência de assistência social:

Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é uma unidade pública estatal responsável pela organização e oferta de serviços da proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) nas áreas de vulnerabilidade e risco social dos municípios e DF. O CRAS tem por objetivo prevenir a ocorrência de situações de vulnerabilidades e riscos sociais nos territórios, por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, e da ampliação do acesso aos direitos de cidadania (Brasil, 2025a).

O CRAS oferta o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), que consiste no trabalho social com famílias, de caráter continuado, com a finalidade de fortalecer a função protetiva das famílias, prevenir a ruptura de seus vínculos, promover seu acesso e usufruto de direitos e contribuir na melhoria de sua qualidade de vida. Prevê o desenvolvimento de potencialidades e aquisições das famílias e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, por meio de ações de caráter preventivo, protetivo e proativo (Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais – 2014). (Brasil, 2025b).

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência inovadora de extensão foi planejada e desenvolvida a partir das necessidades do grupo de adolescentes do CRAS no bairro Amarante. As atividades foram desenvolvidas na sala multiuso do CRAS com o grupo de 12 adolescentes com a idade entre 13 até 17 anos inscritos no projeto desbravadores no âmbito de atividades psicoeducativas com práticas de saúde mental.

A metodologia utilizada e abordagem pedagógica adotada foi baseada no projeto desbravadores na promoção em saúde mental através de atividades psicoeducativas com base em técnicas de dinâmica de grupo nas seguintes competências temáticas envolvidas: Técnicas de relaxamento. Teste de Orientação Vocacional. Planejando a Jornada: Com base no Projeto de Vida. Leitura de textos poéticos e escrita criativa com desenhos. Reflexão sobre Músicas de Rap e Hip-Hop.



A partir dos 16 encontros realizados de julho a novembro, alcançou-se os seguintes resultados: Técnicas de relaxamento. Com base no livro *A Viagem Relaxamento*, técnicas de imaginação ativa e criativa com dinâmicas; cada encontro com o grupo foi proposto um exercício de técnica de relaxamento progressivo corporal com psicomotricidade, meditação, imaginação ativa e relaxamento de visualização, dinâmicas de grupo também foram realizadas para abertura ao diálogo em sala e aula circular com atividade psicoeducativa.

Teste de Orientação Vocacional. Psicometria utilizando o teste Avaliação dos Interesses Profissionais – AIP. A testagem buscou articular as dez áreas do conhecimento em diversas profissões com formação acadêmica. Planejando a Jornada: Com base no Projeto de Vida e do momento atual da Vida, foi utilizado o livro *Planejando a Jornada: Um Guia para seu Projeto de Vida* de Bia Monteiro, Ed. Evoluir, SP, 2020. Leitura de textos poéticos com base em livros de poesia publicados pela rede pública de ensino do estado de SC, a seguir foi desenvolvido atividades de escrita criativa e desenho, a partir de temáticas sobre o momento atual de vida. Reflexão sobre Músicas de Rap e Hip-Hop. Cada participante pode refletir sobre as suas metas, ações e atitudes a partir da escolha de músicas pelo reportório trazido pelos próprios participantes e posteriormente elaborado pelo professor letras de música utilizando inteligência artificial com a criação das melodias e canção com temas do grupo de adolescente, do bairro do CRAS. No último encontro foi trazido o texto, letra da música Rap da Jornada, foi realizado a interpretação da letra em dinâmica de grupo, onde cada participante escolheu uma estrofe para interpretar e falar sobre questões de sentido para a Vida.

Em Videira / SC o CRAS está presente em duas sedes, organizadas por territórios, e são divididos por endereço e áreas de abrangência, no bairro de Carli e outra no bairro Amarante com abrangência de usuários de outros bairros mais próximos. O Centro de Referência em Assistência Social, compõe a rede de proteção e promoção social, localizado nas regiões de maior exposição social e vulnerabilidade, oferecendo os seguintes serviços:

Proteção e Atenção Integral à Família - PAIF, Serviço de Convivência e Fortalecimentos de Vínculos – SCFV, e demais ações pertinentes a proteção social básica no território, com permanente fluxo de informações com a rede socioassistencial com o intuito de fortalecer o SUAS. O CRAS operacionaliza os benefícios eventuais previstos na Lei Orgânica da Assistência Social (Videira, 2009).

A prática dos encontros em seu desenvolvimento quinzenal contou com o apoio das atividades paralelas dos grupos semanais que eram desenvolvidos a partir de temáticas sociais integrativas, a equipe de profissionais que atendem no CRAS do Bairro Amarante é formada pelos seguintes cargos: Uma coordenadora, uma assistente social, duas orientadoras sociais, uma assistente administrativa, uma psicóloga, uma auxiliar de serviço geral.

Foi possível avaliar o desempenho e evolução do grupo pelo diálogo compartilhado nos encontros, as participações nas temáticas propostas e a produção criativa e espontânea, seja pela expressão na



comunicação oral e escrita, ou pela representação simbólica em desenho e grafismo cromáticos e monocromáticos que configuravam suas experiências vividas.

A vinculação do grupo às atividades propostas se deu de forma gradativa, na medida que o conteúdo proposto começou a fazer sentido para suas vidas, a participação ativa dos jovens foi uma mais-valia para a continuidade do projeto desbravadores até o último encontro, promovendo a continuidade e aderência às vivências promovidas, cumprindo o objetivo de desenvolver a saúde mental, integrando desse modo, competências socioambientais através das atividades psicoeducativas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através das atividades psicoeducativas com base em técnicas de dinâmica de grupo nas seguintes competências temáticas envolvidas: 1. Técnicas de relaxamento. 2. Teste de Orientação vocacional. 3. Planejando a Jornada: Com base no Projeto de Vida. 4. Leitura de textos poéticos e escrita criativa. 5. Reflexão sobre Músicas de Rap e Hip-Hop.

1. Técnicas de relaxamento. Com base no livro *A Viagem Relaxamento*, técnicas de imaginação ativa e criativa com dinâmicas; cada encontro com o grupo era proposto um exercício de técnica de relaxamento progressivo corporal com psicomotricidade, meditação, imaginação ativa e relaxamento de visualização, dinâmicas de grupo também foram realizadas para abertura ao diálogo em sala e aula circular com atividade psicoeducativa. Consideramos o conceito de técnicas de relaxamento a partir de Marciclene Junqueira e Marilze Ribeiro: “é ensinar a pessoa o controle da respiração, associando essa respiração à diminuição da tensão muscular e a redução do grau de ansiedade” (2007, p.23). Além das técnicas de contração e descontração da respiração, também foi aplicado exercícios psicofísicos corporais de ásanas da yoga, como a postura de expressão há, que consiste na inspiração com os braços para cima e a expiração com os braços e tronco para baixo soltando a tensão na respiração.

2. O Teste de orientação vocacional designado: Avaliação dos Interesses Profissionais – AIP, foi realizado com o intuito de proporcionar a devolutiva das aptidões e talentos de cada adolescente, trazendo a consciência as áreas de conhecimento e principais formações para a futura escolha profissional.

3. Planejando a Jornada: Com base no Projeto de Vida. A atividade de grupo foi iniciada com uma reflexão acerca do sentido da vida, desejos, vontades e gostos sobre temas, estudos, atividades de lazer, profissões e formações que apreciam, daquilo que poderiam ser, ou algo que poderia fazer parte de suas vidas. Consideramos a expressão da psicóloga Bia Monteiro em seu livro *planejando a jornada*: “É da natureza humana superar desafios, o que exige transformações e adaptações. Assim propomos outro conjunto de palavras para nos auxiliar a lidar com o mundo múltiplo em que vivemos e a dar forma ao nosso Projeto de Vida: **visão, compreensão, clareza e adaptabilidade**” (Monteiro, 2009, p. 15).

4. Leitura de textos poéticos e escrita criativa com elaboração de desenhos. Após a leitura e reflexão de textos poéticos de diversos autores estudantes, foi realizado a atividade de escrita criativa



com temáticas sobre a vida seguida de elaboração de desenhos. “Através do desenho, as emoções se tornam visíveis, sendo a porta de entrada das sensações, percepções, sentimentos, lembranças, as quais podem levar às descobertas, e conclusões, que desencadeiam a vontade de mudar um pensamento ou uma ação”, (Junqueira; Ribeiro, 2027, p. 15).

5. Reflexão sobre Músicas de Rap e Hip-Hop: Cada participante pode refletir sobre as suas metas, ações e atitudes a partir da escolha de músicas pelo relatório trazido pelos próprios participantes e posteriormente elaborado pelo professor. Com base no grupo musical RACIONAIS, MC's, escolhido pelos jovens, foi trazido o livro Sobrevivendo no Inferno, onde encontramos a oração de São Jorge da Capadócia que foi proferida para a reflexão: “Eu andarei vestido e armado com as armas de São Jorge para que meus inimigos, tendo olhos não me vejam, tendo pés não me alcancem, tendo mãos não me peguem, e que Deus me guie para o caminho da justiça. Foi criado letras de músicas utilizando inteligência artificial – IA, com a criação das melodias e canção com temas do grupo de adolescente, do bairro do CRAS. No último encontro foi trazido o texto, letra da música Rap da Jornada, foi realizado a interpretação da letra em dinâmica de grupo, onde cada participante escolheu uma estrofe para interpretar e falar sobre questões de sentido para a Vida. “Música: Técnica utilizada como suporte na aplicação do relaxamento e dinâmicas. A música promove a sensação de bem-estar e harmonização psíquica e ambiental” (Junqueira; Ribeiro, 2007, p. 13). A seguir, serão destacados os impactos dessa experiência sob diversas perspectivas: social, ambiental, econômico, de desenvolvimento regional e de formação do estudante.

Quadro 1 – Impactos Obtidos no Grupo

Tipo de Impacto	Impactos gerados na participação dos jovens
Social	O resultado de interação do grupo com a perspectiva de diálogo para a solução de temas e problemas sociais e melhoria das condições comunitárias locais. o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, e o acesso a direitos básicos como educação, saúde e assistência social.
Ambiental	Conscientização e sensibilização sobre temas de proteção e preservação ambiental, ecologia do ser. se tornam agentes de transformação, estimulando a conscientização e a adoção de práticas que impactam positivamente o ecossistema local.
Econômico	A mais-valia de criar um grupo de iguais para tratar de temas comuns e participação de eventos envolvendo a comunidade. Ao promover a qualificação e o desenvolvimento de habilidades em áreas como empreendedorismo, capacitação profissional e geração de renda, os estudantes podem contribuir para a melhoria das condições financeiras das famílias atendidas.
Desenvolvimento Regional	Abrangência entre a universidade e eventos públicos, associações, empresas, instituição e entidades de classe. O desenvolvimento regional é outro impacto relevante das atividades de extensão realizadas no CRAS. Quando as universidades se envolvem com as comunidades locais, há uma troca de saberes que contribui para o crescimento e a melhoria da qualidade de vida de toda a região.
Formação do Adolescente	Formação humana, reeducação, resgate dos valores humanos, preparação para futuras profissões, orientação vocacional. Por fim, um dos impactos mais valiosos das atividades de extensão em comunidades como o CRAS é a formação integral do estudante. Ao vivenciar a realidade da população em situação de vulnerabilidade social, os estudantes não apenas aplicam seus conhecimentos teóricos, mas também adquirem competências práticas e sensibilidade social.

Fonte: o autor.



Fotografia 1 - Leitura de textos poéticos e escrita criativa com elaboração de desenhos



Fonte: o autor.

Fotografia 2 – Equipe dos Colaboradores do CRAS Bairro Amarante



Fonte: o autor.

Fotografia 3 – Grupo de Adolescentes no Início do Projeto de Vida



Fonte: o autor.



Fotografia 4 – Atividade Psicoeducativa com Desenho e Escrita Criativa



Fonte: o autor.

Quadro 2- Letra da Música 1

[Verso 1]

No bairro o sol brilha, mas a luta é real,
CRAS tá presente, é suporte social,
Abraça família, estende a mão,
Mostra que juntos, dá pra mudar a nação.
É ali que o cuidado encontra o respeito,
Onde o amor pelo povo é feito do jeito,
Assistente social na linha de frente,
Com escuta atenta e coração consciente.

[Refrão]

CRAS é a base, é raiz, é chão,
Transforma a dor em superação,
Na batida da vida, é o som da união,
Videira se ergue com o coração.

[Verso 2]

Oficinas, encontros, conversa e partilha,
Acolhimento é a trilha que brilha,
Criança, idoso, jovem, família e irmão,
Todo mundo tem vez, tem voz e missão.

Não é só papel, é propósito e ação,
É reconstruir com solidariedade e visão,
Mostra que o cuidado é revolução,
CRAS é o flow da transformação.

[Ponte]

A comunidade vibra, a esperança pulsa,
O social é força que nunca se assusta,
De mãos dadas, ninguém tá sozinho,
CRAS mostra o amor no caminho.

[Verso 3]

Da escuta ao apoio, da dor à conquista,
CRAS é a ponte que liga a vida,
Do bairro pro mundo, o exemplo é real,
É cidadania, é poder social.

[Final / Refrão]

CRAS é a base, é raiz, é chão,
Transforma a dor em superação,
Na batida da vida, é o som da união,
Videira crescendo com o coração.

Fonte: o autor.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo com o relato de experiência em atividade de extensão, trouxe na prática dos encontros, em seu desenvolvimento quinzenal, foi possível evidenciar o desempenho e evolução do grupo, pelo diálogo compartilhado nos encontros, as participações nas temáticas propostas e a produção criativa e espontânea, seja pela expressão na comunicação oral e escrita, ou pela representação simbólica em desenhos e grafismos cromáticos e monocromáticos que configuravam suas experiências vividas. O projeto contou com o apoio das atividades paralelas, dos grupos semanais, que eram desenvolvidos a partir de temáticas sociais integrativas. A vinculação do grupo às atividades propostas se deu de forma gradativa na medida que o conteúdo proposto começou a fazer sentido para suas vidas, a participação ativa dos jovens foi uma mais-valia para a continuidade do projeto desbravadores até o último encontro, promovendo a continuidade e aderência às vivências promovidas, cumprindo o objetivo de desenvolver a saúde mental, integrando competências socioambientais através das atividades psicoeducativas. Os encontros resultaram em uma boa integração e cooperação do grupo, empatia, autoconhecimento, sensibilização e conscientização para a arte e a cultura, resignificação de sentidos e criação de um projeto de vida a partir de planejamento da vida atual com reflexões de possibilidades futuras.

REFERÊNCIAS

- BIALER, Marina, **O Trabalho Psi na Saúde Pública**. Ribeirão Preto, SP: Ed. Novo Conceito, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Desenvolvimento Social. **Centro de Referência de Assistência Social**. CRAS. 2025b. Disponível em: <https://www.sedes.df.gov.br/cras>.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social – SNAS. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**, 2014. Disponível em: www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf.
- BRASIL. Serviços e Informações. Assistência Social. **Centro de Referência de Assistência Social**. CRAS. 2025a. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/acessar-o-cras-centro-de-referencia-da-assistencia-social>.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Centro de Referência de Assistência Social**. CRAS. 1. ed., Brasília, 2009.
- GADOTTI, Moacir. **Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária**: Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. v. 18 n. 2, Revista Diálogos: IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: Domínio Epistemológico, Brasília 2012.
- JUNQUEIRA, Marciclene, RIBEIRO, Marilze. **A Viagem Relaxamento, Técnicas de Relaxamento e Dinâmicas**. Goiânia, GO, Ed. UGC, 2007.



KRAWCZYK, Nora, **Sociologia do Ensino Médio**: Crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo, Ed. Cortez, 2013.

MONTEIRO, Bia, **Planejando a Jornada**: Um Guia para seu Projeto de Vida. Ed. Evoluir, SP, 2020.

RACIONAIS, MC's. **Sobrevivendo no Inferno**, Ed. Companhia das Letras, São Paulo. 1997.

VIDEIRA. **Centro de Referência de Assistência Social**. CRAS. 2009. Disponível em: <https://videira.atende.net/cidadao/pagina/cras>.



MOSTRA TECH SOCIAL: INOVAÇÃO E CIDADANIA EM AÇÃO

Cristiane Bonatto de Morais¹

Relatos de Experiência em Prática Inovadora em Pesquisa e/ou Extensão

Resumo: O curso de Ciência da Computação tem característica de conter muito mais técnica e práticas relacionadas à tecnologia. Contudo, a matriz curricular possibilita a vinculação do ensino e da extensão comunitária através do componente de Prática Profissional e Inserção Comunitária, em todas as fases de estudo. Assim, desde a primeira fase, os estudantes vêm desenvolvendo pesquisas de reconhecimento sobre problemas reais e, na segunda fase, dão sequência a tais atividades voltadas a atender problemáticas da comunidade em que estão inseridos. Desta forma, com o objetivo de apresentar à comunidade acadêmica e externa os projetos extensionistas desenvolvidos, durante o componente de Prática Profissional e Inserção Comunitária, foi realizada a atividade INOVA TECH SOCIAL. A metodologia adotada articulou a sala de aula com práticas a partir da aprendizagem baseada em projetos, metodologias ágeis (Scrum e Kanban), design thinking e o acompanhamento de mentorias, promovendo integração entre ensino, pesquisa e extensão. Na oportunidade, os estudantes desenvolveram aproximadamente 20 projetos, voltados à solução de problemas reais da comunidade nas áreas de educação, saúde, meio ambiente, cidadania, segurança pública, agricultura e pequenos negócios. As soluções foram testadas em ambientes simulados ou reais e apresentadas em mostra pública com stakeholders. A experiência contribuiu para o desenvolvimento de competências técnicas, éticas e humanistas, alinhadas ao perfil do egresso e aos movimentos mobilizadores de competência institucionais. Observou-se elevado engajamento estudantil, fortalecimento do vínculo universidade-comunidade e impacto formativo significativo.

Palavras-chave: extensão universitária; inovação social; metodologias ágeis; formação profissional; desenvolvimento regional.

1 INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo caracteriza-se por transformações aceleradas impulsionadas pelas tecnologias digitais, que se consolidam como recursos essenciais para a solução de problemas sociais, econômicos e ambientais. Conforme apontam Jésus *et al.* (2021), para inúmeras problemáticas o mundo busca nas tecnologias a mediação necessária para enfrentamento de desafios complexos, independentemente da área de atuação. Tal compreensão evidencia que a computação deixou de ser apenas um campo técnico para assumir papel estratégico na organização da vida social, na gestão pública, na saúde, na educação e no desenvolvimento produtivo. Assim, compreender a centralidade da

¹ Cristiane.morais@unoesc.edu.br.



computação no cenário atual é condição fundamental para pensar a formação profissional comprometida com a comunidade.

Nesse contexto, a universidade comunitária assume papel decisivo ao articular produção de conhecimento e responsabilidade social. De acordo com Dalbosco (2015), a educação superior deve promover formação para a cidadania democrática, integrando saber científico e compromisso ético com a sociedade. Essa perspectiva reforça que o ensino superior não pode restringir-se à transmissão de conteúdo, mas precisa fomentar experiências que conectem aprendizagem acadêmica às demandas reais da comunidade. Dessa forma, a universidade comunitária reafirma sua missão de contribuir para o desenvolvimento regional sustentável por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

No âmbito do curso de Ciência da Computação, cuja natureza envolve fundamentos científicos, algoritmos, desenvolvimento de software, inteligência artificial e segurança da informação (Unoesc, 2026), torna-se imprescindível aproximar a sólida formação técnica das demandas sociais concretas. O PDI (2023) destaca que a aprendizagem significativa e inovadora mobiliza o saber, o saber-fazer e o saber-ser, promovendo problematização do conhecimento. Isso implica reconhecer que o domínio técnico precisa ser acompanhado de visão ética, humanista e crítica acerca dos impactos da tecnologia na sociedade. Nesse sentido, o componente Prática Profissional e Inserção Comunitária justifica-se como espaço formativo que integra teoria e prática, beneficiando simultaneamente a comunidade, que recebe soluções tecnológicas, e os estudantes, que desenvolvem competências profissionais e cidadãs.

A experiência relatada emerge do desafio de superar modelos formativos centrados exclusivamente na técnica, propondo integração efetiva entre computação e desenvolvimento regional. Nussbaum (2015) defende que a formação superior precisa cultivar pensamento crítico e sensibilidade social, elementos indispensáveis para atuação responsável em contextos complexos. À luz dessa fundamentação, estruturou-se o componente Prática Profissional e Comunitária II com metodologias participativas e extensionistas, promovendo identificação, planejamento e execução de soluções voltadas à comunidade. Assim, a ação buscou consolidar uma formação que alia excelência técnica, compromisso ético e protagonismo estudantil, introduzindo a experiência que será detalhada nas seções seguintes.

Para tanto, a experiência se propõe aos parâmetros da extensão universitária, que constitui dimensão essencial da educação superior, pois promove a interação transformadora entre universidade e sociedade. Conforme destaca Paulo Freire (1996), a prática educativa deve fundamentar-se no diálogo e na problematização da realidade, superando a lógica dos bancos escolares de transmissão de conteúdos. Essa concepção sustenta que o conhecimento acadêmico ganha sentido quando se coloca a serviço da comunidade, em processos de troca e construção coletiva. Assim, a extensão configura-se como espaço privilegiado de formação crítica, articulando saber científico e compromisso social, o que abre caminho para práticas inovadoras voltadas ao desenvolvimento comunitário.

Contudo, o componente vislumbra a inovação social representando e levando aos estudantes, o desafio da criação de soluções novas e eficazes para problemas sociais, produzindo impacto coletivo e transformação sustentável. De acordo com Bignetti (2011), inovação social envolve mudanças nas



relações sociais, na forma de organização e na geração de valor social, indo além da dimensão puramente tecnológica. Essa perspectiva demonstra que a inovação não se limita a produtos ou processos, mas inclui novas formas de cooperação e participação que fortalecem a cidadania e o desenvolvimento local. Desse modo, ao integrar extensão universitária e inovação social, amplia-se o potencial transformador das ações acadêmicas, especialmente quando associadas a práticas organizadas e estratégicas.

Para uma prática pedagógica eficiente e eficaz na educação superior, principalmente para estudantes de cursos tecnológicos, as metodologias ágeis configuram-se como estratégias organizacionais que favorecem adaptação, colaboração e entregas incrementais. Segundo Narss e Gibertoni (2022), o Scrum baseia-se em ciclos curtos de desenvolvimento, inspeção contínua e adaptação, promovendo transparência e melhoria constante. Essa abordagem demonstra que processos estruturados em iterações permitem maior eficiência, engajamento da equipe e alinhamento com necessidades reais dos usuários. Portanto, ao serem incorporadas em projetos extensionistas, as metodologias ágeis potencializam a inovação social e fortalecem a aprendizagem aplicada, contribuindo diretamente para a formação profissional.

A formação profissional contemporânea exige integração entre competência técnica, responsabilidade ética e compreensão crítica da realidade social. Para Pimenta e Anastasiou (2014), a docência no ensino superior deve promover aprendizagem que articule teoria e prática, possibilitando ao estudante desenvolver autonomia intelectual e capacidade reflexiva. Tal entendimento evidencia que a formação não se restringe ao domínio de conteúdos, mas envolve construção de identidade profissional comprometida com a transformação social. Assim, práticas pedagógicas baseadas em projetos e extensão favorecem o desenvolvimento integral do estudante, conectando-o às demandas das localidades a que pertencem.

O desenvolvimento regional sustentável depende da articulação entre conhecimento científico, inovação e necessidades locais. Segundo Boisier (1996), o desenvolvimento territorial ocorre quando atores locais mobilizam recursos e competências para promover mudanças estruturais em seu contexto. Essa concepção reforça que a universidade, ao produzir e compartilhar conhecimento aplicado, atua como agente estratégico no fortalecimento do capital social e econômico da região. Dessa forma, ao integrar extensão universitária, inovação social e formação profissional, consolida-se uma prática educativa capaz de contribuir efetivamente para o desenvolvimento regional e para a construção de uma sociedade mais equitativa.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência foi desenvolvida com turma da 2ª fase do curso de Ciência da Computação, envolvendo 17 grupos de trabalho. Os estudantes apresentavam perfil heterogêneo, com conhecimentos introdutórios em programação e lógica, porém com pouca vivência em projetos reais de impacto social.



Adotou-se a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), integrada a metodologias ágeis (*Scrum* e *Kanban*), promovendo organização interativa do trabalho em *sprints*, com acompanhamento quinzenal.

A experiência contemplou as competências do componente curricular:

- aplicação interdisciplinar do conhecimento;
- compreensão crítica dos impactos da tecnologia;
- pensamento computacional aplicado a domínios sociais;
- postura ética e cidadã.

A ação articulou-se aos Movimentos Mobilizadores de Competência institucionais:

- Movimento 0 (Saber): fundamentação teórica sobre extensão, desenvolvimento regional e metodologias ágeis;
- Movimento 1 (Saber-fazer): desenvolvimento técnico das soluções e aplicação prática;
- Movimento 2 (Integração): articulação entre conhecimento técnico e demandas sociais;
- Movimento 3 (Saber-ser): problematização ética, análise de impacto e tomada de decisão responsável.

A experiência foi estruturada em quatro etapas:

Etapas 1 – Diagnóstico e protagonismo estudantil: identificação de problemas reais por meio de brainstorming e debate estruturado.

Etapas 2 – Organização e desenvolvimento: formação de grupos, workshop de metodologias ágeis e desenvolvimento iterativo com mentorias quinzenais.

Etapas 3 – Testes e validação: aplicação das soluções em ambiente simulado ou real, coleta de feedback e ajustes técnicos.

Etapas 4 – Socialização: realização da Mostra INOVA TECH SOCIAL, com apresentação pública dos projetos e avaliação coletiva por atores da comunidade.

O docente atuou como mediador, facilitador e orientador metodológico, promovendo reflexão crítica e acompanhamento contínuo. Os estudantes pesquisaram os problemas e as demandas da localidade que atuam, bem como utilizaram aspectos da abordagem do *design thinking* através do mapa da empatia e da experiência do usuário. Percebeu-se que buscaram atuar de forma colaborativa, assumindo papéis definidos nas equipes e exercitando autonomia, tomada de decisão e responsabilidade social.

A avaliação foi processual e formativa, considerando: diagnóstico, desenvolvimento em *sprints*, aplicabilidade da solução, impacto social e apresentação final. Destaca-se como aspecto inovador a integração estruturada entre extensão, metodologias ágeis e formação humanista.



3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram desenvolvidas aproximadamente 20 soluções tecnológicas aplicáveis nas áreas de educação, saúde, meio ambiente, cidadania, segurança pública, agricultura e pequenos negócios.

Na oportunidade, foram convidados representante da secretaria municipal de educação de Videira, Sr. Diego Trentin, a Repórter da Rádio Videira, do Grupo RBV Rádios, Srta. Araceli Thomazi, empresários da startup Flash Reader, Ângela Zatta e Diego da Luz Rocha, também a Gestora do Centro de Inovação Sra. Anna Paula Scalsavara, o empreendedor/pesquisador associado à FAPESC, Edjunior Matos e também os pré-incubados do Inova Unoesc, Wagner e Samuel.

Com a presença dos representantes da comunidade ficou evidenciado a importância da iniciativa, ficando registrado o apoio e incentivo aos estudantes pela expansão das ideias e continuidade aos projetos. Sendo que, os resultados evidenciaram:

- Ampliação da visão crítica sobre o impacto social da tecnologia;
- Desenvolvimento de competências técnicas associadas à gestão de projetos;
- Fortalecimento da autonomia intelectual e do trabalho colaborativo;
- Consolidação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Observou-se elevado engajamento estudantil, maior compreensão dos contextos regionais e fortalecimento do vínculo universidade-comunidade.

Fotografia 1 - Apresentação projeto pré-incubado Inova Unoesc



Fonte: a autora (2025).



Fotografia 2 - Apresentação de projeto PETFINDER



Fonte: a autora (2025).

Fotografia 3 - Apresentação de projeto RASTREIA +



Fonte: a autora, (2025).



Fotografia 4 - Apresentação de projeto URBAN VISION



Fonte: a autora (2025).

Fotografia 5 - Apresentação de projeto BUS ROUTE



Fonte: a autora, (2025).



Fotografia 6 - Apresentação de projeto MEUS REMÉDIOS



Fonte: a autora, (2025).

Fotografia 7 - Apresentação de projeto BOTÃO DO PÂNICO



Fonte: a autora, (2025).



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência INOVA TECH SOCIAL demonstrou que a aprendizagem significativa e inovadora ocorre quando o estudante é protagonista da construção do conhecimento em contextos reais. A integração entre metodologias ágeis, extensão universitária e reflexão ética possibilitou formação técnica qualificada aliada à responsabilidade social.

Os resultados indicam potencial de replicabilidade da prática, consolidando-a como estratégia formativa alinhada às diretrizes institucionais e às demandas contemporâneas da educação superior.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; BATISTELA, Airton Carlos. A relação universidade pública & setor produtivo na América Latina: mais impasses que possibilidades. *In*: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org). **Políticas educacionais de ensino superior no Século XXI**: um olhar transnacional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; OLIVEIRA, João F; CATANI, Afrânio M. O Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e o Plano nacional de Educação (PNE 2014-2024): regulamentação, avaliação e financiamento. **RBPAE**, v. 32, n. 3, p. 783-803, set./dez. 2016.
- BIGNETTI, Luiz Paulo. As inovações sociais: uma incursão por ideias, tendências e focos de pesquisa. **Ciências Sociais Unisinos**. v. 47, n. 1, p. 3-14, 2011. <https://doi.org/10.4013/1040>
- BOISIER, Sergio. Em busca do esquivo desenvolvimento regional: entre a caixa-preta e o projeto político. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 13, p. 111-147, 1996.
Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/135> . Acesso em: 25 fev. 2026.
- BRASIL. Portaria nº 1.122, de 19 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação, Brasília, DF, 19 mar. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.122-de-19-de-marco-de-2020>. Acesso em: 19 jul. 2020.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. Educação superior e dos desafios da formação para a cidadania democrática. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 123-142, mar. 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JESÚS, Camille de Lima; PEREIRA, Francisco Tito Silva Santos; COSTA, Daniel Alves; SILVA, Diego do Carmo; OLIVEIRA, Eduarda Costa; BAPTISTA, Laís Lara Costa; DA CRUZ, Ozenilson Alisson Pereira; BITTENCOURT, Roberto Almeida. Estudantes Ensinando Computação para a Comunidade: Uma Experiência através do TISP. *In*: Simpósio Brasileiro de Educação em Computação (EDUCOMP),



1, 2021, On-line. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 162-172. ISSN 3086-0733. DOI: <https://doi.org/10.5753/educomp.2021.14482> .

NARDI, Elton Luiz; SANTOS, Robinson dos. **Pesquisa**: teoria e prática. Porto Alegre: EST, 2003.

NARSS, Ingrid Stein, GIBERTONI, Daniela. *In*: **Interface Tecnológica** - v. 19 n. 2 (2022) – ISSN (On-Line) 2447-0864. DOI: 10.31510/inf.v19i2.1494.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.



PERFIL DE SAÚDE INTEGRAL E INDICADORES DE PERFORMANCE EM POLICIAIS MILITARES

Luís Henrique Boiko Ferreira¹

Relatos de Experiência em Prática Inovadora em Pesquisa e/ou Extensão

Resumo: Relata-se a experiência de uma ação de extensão universitária com pesquisa associada, desenvolvida em parceria com a Polícia Militar do Estado de Santa Catarina (PMSC – 10ª CRPM), no município de Videira/SC, com início em janeiro de 2025. A iniciativa emergiu a partir de demanda institucional do comando por diagnóstico integrado da saúde e da prontidão ocupacional do efetivo. A intervenção pedagógica foi organizada por teoria das competências e conduzida com metodologias ativas (aprendizagem baseada em projetos, simulação de triagem e estações práticas), envolvendo ao menos 15 estudantes de Educação Física, Nutrição, Psicologia, Farmácia e Biomedicina. Na primeira fase (jan–nov/2025), foram aplicados protocolos padronizados de avaliação morfológica (DXA, ultrassonografia, bioimpedância), fisiológica e bioquímica, psicossocial (SF-36, DASS-21, Stroop) e de desempenho (saltos horizontais com e sem carga tática, testes anaeróbios intermitentes). Resultados iniciais indicaram elevada prevalência de excesso de gordura, redução de potência e de desempenho sob carga tática e associações consistentes entre marcadores psicossociais e composição corporal, subsidiando devolutivas institucionais e encaminhamentos individuais quando identificado risco. O projeto produziu relatórios técnicos, ações de devolutiva e produtos acadêmicos (iniciações científicas, apresentações e aceitação em conferência internacional), além de ampliar a integração universidade–corporação. Conclui-se que a articulação extensionista, sustentada por competências e metodologias ativas, potencializou aprendizagem aplicada, gerou evidências para a gestão da saúde do trabalhador e estruturou triagem para as próximas fases do projeto (intervenções agudas e longitudinais).

Palavras-chave: extensão universitária; saúde ocupacional; policiais militares; metodologias ativas; avaliação por competências.

1 DESENVOLVIMENTO

1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PEDAGÓGICA

A extensão universitária, quando integrada à pesquisa e ao ensino, constitui estratégia para coprodução de conhecimento com a comunidade e para formação profissional orientada à realidade social e do trabalho. No presente relato, a organização pedagógica adotou a teoria das competências, entendida como a mobilização integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes para responder a situações complexas, com desempenho observável e passível de avaliação por critérios. A operacionalização da

¹ lhboikoferreira@gmail.com.



aprendizagem foi estruturada por alinhamento entre: (i) competências-alvo, (ii) tarefas autênticas, (iii) evidências de desempenho e (iv) critérios de avaliação.

A escolha por metodologias ativas buscou elevar engajamento, autonomia e tomada de decisão baseada em evidências. A aprendizagem baseada em projetos foi utilizada para conduzir o ciclo completo da ação extensionista (planejamento, execução, análise e devolutiva), enquanto simulação de triagem e estações práticas permitiram padronização do atendimento, prática deliberada e controle de qualidade na coleta de dados. Essa combinação favorece aprendizagem aplicada em cenários reais, com feedback formativo e desenvolvimento de habilidades técnico-científicas.

No âmbito da saúde ocupacional, a literatura sobre populações táticas enfatiza que a prontidão operacional depende de múltiplos domínios, incluindo composição corporal, potência sob carga, fatores cardiometabólicos e estresse psicossocial. Assim, diagnósticos integrados e baseados em evidências oferecem suporte para intervenções individualizadas e para a gestão institucional da saúde do efetivo, com potencial redução de agravos e de custos operacionais.

2 RELATO DA ATIVIDADE EXTENSIONISTA

2.1 CONTEXTO, DEMANDA E OBJETIVOS

O projeto “Perfil de Saúde Integral e Indicadores de Performance em Policiais Militares” (Código no EDUCARE: 7629) teve início em janeiro de 2025, no município de Videira/SC, em parceria com a Polícia Militar do Estado de Santa Catarina (PMSC – 10ª CRPM). A ação foi desencadeada por demanda formal do comando, com autorização institucional, visando compreender como se encontrava a saúde do efetivo e subsidiar decisões de promoção e proteção da saúde do trabalhador.

Na primeira fase (jan–nov/2025), 82 policiais foram avaliados integralmente. Considerando a continuidade do projeto e o interesse regional, o alcance acumulado já ultrapassa 100 policiais, com participação de efetivo de Caçador e municípios próximos. A ampliação ocorreu devido ao interesse institucional em obter diagnóstico e devolutivas individualizadas e institucionais.

O objetivo geral consistiu em caracterizar indicadores morfológicos, fisiológicos, psicológicos e de performance e analisar suas relações com desempenho em saltos horizontais (equipado e não equipado) e testes anaeróbios intermitentes. Entre os objetivos específicos, destacaram-se: verificação do impacto da carga tática estratificado por quartis etários; associação entre perfil morfológico e desempenho físico; e associação entre resultados psicossociais e variáveis morfológicas e de desempenho.



2.2 EQUIPE, INTERPROFISSIONALIDADE E CONTRAPARTIDA INSTITUCIONAL

A condução técnico-científica foi distribuída em eixos complementares sendo coordenado pelo Prof. Dr. Luis Henrique Boiko Ferreira. O componente psicossocial foi coordenado pelo Prof. Dr. Adriano Schossler, psicólogo e diretor de ensino, assegurando padronização de aplicação e interpretação dos instrumentos. O componente bioquímico foi coordenado pelo Prof. Me. Evandro Brandeleiro, docente das áreas de Farmácia e Biomedicina, garantindo consistência na coleta e no tratamento das variáveis laboratoriais. A PMSC forneceu liberação de efetivo, apoio logístico e transporte para os policiais avaliados, condição determinante para a viabilidade e o alcance regional.

A experiência extensionista foi organizada com protocolos de acolhimento, consentimento, padronização ambiental e fluxo operacional. A integração com a instituição parceira possibilitou ajustar cronogramas e logística às rotinas de serviço, reduzindo barreiras de implementação e fortalecendo a sustentabilidade da cooperação.

2.3 METODOLOGIAS ATIVAS, ESTRATÉGIAS E AVALIAÇÃO DISCENTE

Participaram ativamente ao menos 15 estudantes de graduação dos cursos de Educação Física, Nutrição, Psicologia, Farmácia e Biomedicina, predominantemente a partir da 5ª fase. A ação foi desenhada como projeto integrador em que o estudante acompanhou o ciclo extensionista completo: levantamento da demanda, elaboração de protocolos, treinamento e simulação de triagem, execução das estações de avaliação, organização do banco de dados, análise, construção de relatórios e produção de sínteses para disseminação científica.

A aprendizagem baseada em projetos foi aplicada com divisão de responsabilidades por macroetapas (logística e consentimento; estações morfológicas; estações psicossociais; desempenho; bioquímica/fisiologia; gerenciamento e comunicação). A simulação de triagem foi utilizada como etapa de nivelamento e segurança, com ensaio de acolhimento, padronização de instruções, comunicação de risco e condutas de confidencialidade. Em seguida, as estações práticas permitiram prática deliberada e controle de qualidade, com checklists, supervisão docente e feedback formativo.

Os estudantes foram avaliados por relatórios técnicos, apresentações e submissões acadêmicas. Os critérios utilizados incluíram: participação na elaboração do projeto; auxílio qualificado durante a coleta e garantia de qualidade; elaboração de resumos expandidos conforme critérios de submissão; organização e rastreabilidade dos dados; capacidade de análise e interpretação; e clareza e rigor na comunicação científica. Como evidências objetivas, registraram-se duas iniciações científicas, apresentações em conferência nacional e aceitação de trabalho para o ACSM Annual Meeting 2026, com publicação prevista em suplemento do Medicine & Science in Sports & Exercise.



2.4 ENCAMINHAMENTOS, WORKSHOPS E DEVOLUTIVAS

A ação extensionista incluiu gestão ativa do risco. Após a avaliação geral, situações de risco detectadas desencadearam encaminhamento a profissionais específicos e, quando pertinente, workshops em conjunto com especialistas para discussão de temáticas prioritárias. A devolutiva institucional ocorreu em dois encontros formais, com explicação dos resultados e aconselhamento sobre condutas, além de triagem inicial para as fases seguintes do projeto, com previsão de início em março de 2026.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da etapa diagnóstica indicaram elevada prevalência de excesso de gordura corporal, redução de potência e piora do desempenho em tarefas executadas com carga tática, além de resultados psicossociais sugerindo níveis elevados de estresse, ansiedade e sintomas depressivos em parte do efetivo. As análises de associação, registradas em relatórios e materiais de divulgação, apontaram relações entre marcadores psicossociais e composição corporal, e tendência de declínio do desempenho com o tempo de serviço, o que reforça a necessidade de políticas institucionais de promoção da saúde.

Em sínteses com estratificação etária, o déficit no salto horizontal (livre menos equipado) alcançou $61,2 \pm 4,2$ cm no quartil de 20–30 anos, reduzindo para $28,7 \pm 3,9$ cm no quartil de 31–40 anos, e mantendo valores aproximados de 32 cm nos quartis ≥ 41 anos como pode ser visualizado na tabela a seguir.

Tabela 1 - Desempenho no salto horizontal por quartil etário (médias em centímetros)

Quartil (anos)	n	Salto livre (cm)	Salto equipado (cm)	Déficit* (cm)
20 – 30	19	$224,3 \pm 12,5$	$163,1 \pm 11,8^T$	$61,2 \pm 4,2$
31 – 40	26	$219,8 \pm 14,2$	$191,1 \pm 13,7^*$	$28,7 \pm 3,9^{**}$
41 – 50	30	$216,6 \pm 13,0$	$184,1 \pm 12,5$	$32,5 \pm 4,5$
51 – 60	7	$205,0 \pm 11,8$	$173,0 \pm 10,4$	$32,0 \pm 5,1$

Fonte: o autor.

Nota: T indica diferença significativa entre o salto livre e o salto equipado dentro do mesmo quartil ($p < 0,05$); * assinala diferença significativa no salto equipado entre os quartis 20–30 anos e 31–40 anos ($p < 0,05$); ** assinala diferença significativa no déficit (salto livre – equipado) entre os quartis 20–30 anos e 31–40 anos ($p < 0,001$).

Durante o teste anaeróbio intermitente, a potência pico relativa atingiu $13,6 \pm 1,3$ W·kg⁻¹ em 31–40 anos, superando 20–30 anos ($12,5 \pm 1,2$ W·kg⁻¹) e quartis ≥ 41 anos ($\leq 11,0$ W·kg⁻¹), enquanto o índice de fadiga aumentou com a idade, alcançando $35,9 \pm 5,4\%$ em 51–60 anos.

No componente morfológico, 31–40 anos apresentou %FAT menor ($25,1 \pm 2,9\%$) e %LBM maior ($65,2 \pm 3,5\%$) que 20–30 anos ($30,4 \pm 3,2\%$ e $60,5 \pm 2,8\%$). Esses achados são compatíveis com o conceito de “tactical deficit” e sugerem que massa magra e adiposidade modulam a magnitude da perda funcional sob equipamento. Do ponto de vista aplicado, as devolutivas enfatizaram estratégias de



treinamento resistido com ênfase em potência e controle de massa corporal, bem como monitoramento psicossocial e encaminhamentos oportunos.

Como limitações, destaca-se que a fase relatada descreve predominantemente resultados transversais e indicadores de curto prazo, não permitindo inferências causais. Ainda assim, o diagnóstico integrado fornece base empírica para intervenções subsequentes com delineamentos mais robustos, que permitirão avaliar efeitos agudos (suplementação) e longitudinais (treinamento associado à suplementação).

4 COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS E INDICADORES DE IMPACTO EXTENSIONISTA

As competências desenvolvidas com os estudantes incluíram: planejamento e gestão do projeto extensionista; coleta padronizada e controle de qualidade; interpretação integrada de indicadores; comunicação técnica e científica; ética, confidencialidade e governança de dados; e colaboração interprofissional e institucional. A avaliação do impacto extensionista foi organizada em três níveis: alcance (número de policiais avaliados, número de estudantes e devolutivas), produtos (relatórios, encaminhamentos, workshops e disseminação científica) e efeitos iniciais (triagem estruturada para fases subsequentes e incorporação de recomendações institucionais).

Para a continuidade (2026), recomenda-se incorporar indicadores adicionais de efetividade e implementação, como adesão às recomendações, frequência de encaminhamentos concluídos, evolução de marcadores cardiometabólicos e psicossociais e alterações no desempenho sob carga após intervenções. Tal estratégia fortalece a avaliação de impacto, mantendo rastreabilidade e aplicabilidade institucional.

5 ASPECTOS ÉTICOS E PRIVACIDADE

O projeto foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa, com obtenção de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes das avaliações. Os dados foram tratados como sensíveis, com acesso restrito ao pesquisador responsável. As devolutivas foram realizadas com ênfase em confidencialidade e os encaminhamentos priorizaram a proteção do participante e a prevenção de agravos.

6 CONCLUSÃO

O relato evidencia que uma ação de extensão com pesquisa associada, construída a partir de demanda institucional e conduzida com metodologias ativas, permitiu integrar ensino, serviço e produção científica no contexto da saúde ocupacional de policiais militares. A primeira fase gerou diagnóstico integrado da saúde e do desempenho sob carga tática, subsidiou devolutivas e encaminhamentos e



estruturou triagem para fases futuras do projeto. No eixo docente, o desenho por competências e o uso de simulação e estações práticas favoreceram aprendizagem aplicada, interprofissionalidade e qualidade técnica, com evidências por meio de relatórios, apresentações e produtos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. **ACSM's guidelines for exercise testing and prescription**. 11. ed. Philadelphia: Wolters Kluwer, 2021.

BIGGS, John; TANG, Catherine. **Teaching for quality learning at university**. 4. ed. Maidenhead: Open University Press, 2011.

CICONELLI, R. M. *et al.* Tradução para a língua portuguesa e validação do questionário genérico de avaliação de qualidade de vida SF-36 (Brasil SF-36). **Revista Brasileira de Reumatologia**, v. 39, n. 3, p. 143-150, 1999.

FREEMAN, Scott *et al.* Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 111, n. 23, p. 8410-8415, 2014.

MACLEOD, Colin M. Half a century of research on the Stroop effect: an integrative review. **Psychological Bulletin**, v. 109, n. 2, p. 163-203, 1991.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRINCE, Michael. Does active learning work? A review of the research. **Journal of Engineering Education**, v. 93, n. 3, p. 223-231, 2004.

VIGNOLA, R. C. B.; TUCCI, A. M. Adaptation and validation of the Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS) to Brazilian Portuguese. **Journal of Affective Disorders**, v. 155, p. 104-109, 2014.

VON ELM, Erik *et al.* The Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology (STROBE) statement: guidelines for reporting observational studies. **PLoS Medicine**, v. 4, n. 10, e296, 2007.

LE BOTERF, Guy. **Competência e navegação profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2003.



Xanxerê

Relatos de Experiência de Ensino



AVALIAÇÃO MOTORA NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA - INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA, PRÁTICA E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA POR METODOLOGIAS ATIVAS

Danielle Ledur Antes¹

Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: Este relato de experiência apresenta uma prática docente desenvolvida na disciplina Desenvolvimento e Avaliação Motora, no curso de Educação Física, estruturada a partir da teoria das competências e do uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem. A proposta pedagógica foi concebida com a intencionalidade de articular fundamentos teóricos, vivências práticas e aplicação em contexto real, qualificando a formação profissional dos acadêmicos. A atividade foi organizada em etapas progressivas, iniciando pelo estudo teórico e prático dos testes motores e culminando na intervenção pedagógica com crianças participantes de uma escolinha de atividades físicas vinculada ao poder público municipal de Xanxerê-SC. A metodologia adotada envolveu aprendizagem baseada em problemas, trabalho colaborativo, protagonismo discente, prática supervisionada e análise crítica de dados. As competências desenvolvidas incluíram avaliação motora, tomada de decisão pedagógica, organização de ambientes avaliativos, análise e interpretação de resultados e comunicação científica com responsabilidade social. A avaliação da aprendizagem ocorreu de forma processual e formativa, considerando o desempenho prático, a análise dos dados e a elaboração de devolutivas escritas para professores e famílias. Os resultados evidenciaram elevado engajamento discente, aprendizagem significativa e fortalecimento da relação entre universidade e comunidade, ressaltando o potencial da prática para a excelência da docência no ensino superior.

Palavras-chave: avaliação motora; metodologias ativas; educação física.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial em Educação Física no ensino superior tem sido desafiada a superar modelos pedagógicos centrados na transmissão de conteúdos, especialmente em componentes curriculares que exigem domínio técnico, capacidade avaliativa, análise crítica e tomada de decisão em contextos reais de atuação profissional. No âmbito da avaliação do desenvolvimento motor, observa-se que muitos estudantes apresentam dificuldades em articular os fundamentos teóricos dos instrumentos avaliativos com sua aplicação prática, bem como em interpretar os resultados obtidos de forma pedagógica e socialmente responsável.

¹ danielleantes@gmail.com.



Esse desafio torna-se ainda mais evidente quando se consideram as especificidades da formação em Educação Física, tanto na licenciatura quanto no bacharelado, que demandam competências relacionadas à avaliação, intervenção e comunicação em diferentes contextos educacionais e comunitários. Nesse sentido, práticas pedagógicas que aproximem o estudante de situações reais de atuação profissional mostram-se fundamentais para a construção de uma aprendizagem significativa, contextualizada e alinhada às demandas contemporâneas da profissão.

Diante desse contexto, a realização da atividade relatada justifica-se pela necessidade de qualificar o processo de ensino e aprendizagem na disciplina Desenvolvimento e Avaliação Motora, promovendo a integração entre teoria, prática e intervenção pedagógica. A proposta também se fundamenta na organização do ensino a partir da abordagem por competências, estruturada em momentos progressivos de aprendizagem (Movimento 0, Movimento 1, Movimento 2 e Movimento 3), articulados à problematização. Essa organização possibilita ao estudante mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes de forma integrada, favorecendo o protagonismo discente, a aprendizagem significativa e a aproximação entre universidade e comunidade.

O objetivo geral da atividade foi desenvolver competências profissionais relacionadas à avaliação do desenvolvimento motor infantil em acadêmicos da 3ª fase do curso de Educação Física, por meio do uso de metodologias ativas e da aplicação de instrumentos avaliativos em contexto real. Como objetivos específicos, buscou-se aprofundar o conhecimento teórico sobre testes de avaliação do desenvolvimento motor; possibilitar a vivência prática da aplicação dos testes; desenvolver a capacidade de análise e interpretação de dados motores; estimular a tomada de decisão pedagógica a partir dos resultados obtidos; e promover a comunicação científica por meio da elaboração de devolutivas escritas direcionadas a professores e famílias.

A fundamentação teórica da atividade apoia-se na teoria das competências, que compreende a aprendizagem como a mobilização integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes para a resolução de situações complexas da prática profissional (Perrenoud, 1999). Articulam-se a essa perspectiva as metodologias ativas de ensino e aprendizagem, que colocam o estudante como protagonista do processo formativo, favorecendo a aprendizagem significativa e contextualizada (Bacich; Moran, 2018).

No contexto do ensino superior, a formação por competências tem sido amplamente associada ao uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, as quais deslocam o foco do ensino para a aprendizagem e atribuem ao estudante um papel central no processo formativo.

A organização da aprendizagem por momentos, adotada institucionalmente pela Unoesc (Movimentos 0, 1, 2 e 3), dialoga diretamente com essa perspectiva. O Movimento 0 corresponde à mobilização dos conhecimentos prévios dos estudantes; o Movimento 1 ao aprofundamento teórico e conceitual; o Movimento 2 à aplicação prática dos conhecimentos (saber-fazer); e o Movimento 3 à problematização, análise crítica e tomada de decisão (saber-ser). Essa estrutura favorece a progressão da aprendizagem e a articulação entre teoria e prática, elemento central na formação profissional em Educação Física.



No que se refere à avaliação do desenvolvimento motor, autores da área destacam a importância de instrumentos padronizados que permitam identificar o nível de desenvolvimento das crianças, subsidiando intervenções pedagógicas mais adequadas (Rosa Neto, 2002). A utilização desses instrumentos no contexto da formação inicial possibilita ao estudante compreender não apenas os procedimentos técnicos da avaliação, mas também suas implicações pedagógicas, éticas e sociais.

Além disso, ao inserir a avaliação motora em um contexto real de intervenção, a prática pedagógica amplia o sentido social do conhecimento produzido, aproximando universidade e comunidade. Essa articulação contribui para a formação de profissionais mais críticos, reflexivos e comprometidos com a realidade em que atuam, em consonância com o conceito de aprendizagem significativa e inovadora adotado pelo Plano de Desenvolvimento Institucional da Unoesc (2023), que enfatiza a articulação entre o saber, o saber-fazer e o saber-ser por meio da problematização do conhecimento.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência foi desenvolvida no curso de Educação Física, na disciplina Desenvolvimento e Avaliação Motora, durante o primeiro semestre de 2025, com acadêmicos da 3ª fase, composta por aproximadamente 30 estudantes, em sua maioria jovens adultos em processo inicial de formação profissional.

Trata-se de uma turma com perfil heterogêneo, apresentando diferentes níveis de familiaridade com conteúdos teóricos e práticos relacionados à avaliação do desenvolvimento motor, o que configurou um desafio pedagógico relevante para a organização da atividade. Além disso, a turma era composta por acadêmicos das habilitações em licenciatura e bacharelado em Educação Física, o que ampliou o desafio pedagógico de tornar o conteúdo relevante e significativo para ambas as formações.

2.1 METODOLOGIA UTILIZADA

A atividade foi organizada a partir de uma abordagem pedagógica por competências, estruturada nos Movimentos 0, 1, 2 e 3 adotados pela Unoesc, articulada à problematização e ao uso de metodologias ativas.

Foram empregadas metodologias ativas de ensino e aprendizagem, com destaque para a aprendizagem baseada em problemas, o trabalho colaborativo e a prática supervisionada. Essas estratégias permitiram que os estudantes mobilizassem progressivamente o saber (conhecimentos teóricos sobre avaliação motora), o saber-fazer (aplicação prática dos instrumentos avaliativos) e o saber-ser (análise crítica, tomada de decisão pedagógica e responsabilidade social).



A metodologia adotada favoreceu o protagonismo discente, a aprendizagem significativa e a articulação entre teoria e prática, uma vez que os acadêmicos foram desafiados a resolver uma situação-problema real: selecionar, aplicar, analisar e comunicar os resultados de testes de avaliação do desenvolvimento motor em crianças, em contexto comunitário.

2.2 COMPETÊNCIAS DO COMPONENTE CURRICULAR ENVOLVIDAS

A atividade desenvolvida mobilizou competências essenciais previstas no componente curricular Desenvolvimento e Avaliação Motora. Entre as competências trabalhadas, destacam-se a compreensão dos fundamentos teóricos da avaliação do desenvolvimento motor, bem como a capacidade de aplicar instrumentos padronizados de avaliação motora de forma ética e tecnicamente adequada. Os acadêmicos foram também desafiados a analisar e interpretar dados motores, relacionando a idade motora à idade cronológica, o que exigiu raciocínio crítico e domínio conceitual. Além disso, a atividade favoreceu o desenvolvimento da tomada de decisões pedagógicas a partir dos resultados obtidos, considerando as implicações desses achados para a intervenção profissional. A comunicação dos resultados de forma clara e acessível a diferentes públicos, especialmente professores e famílias, constituiu outra competência relevante mobilizada, assim como a atuação colaborativa e responsável dos estudantes em contextos reais de intervenção profissional.

2.3 RELAÇÃO COM OS MOVIMENTOS

A organização da atividade seguiu de forma explícita os movimentos mobilizadores de competência:

Movimento 0 – Saber (conhecimentos prévios): identificação dos conhecimentos iniciais dos acadêmicos sobre avaliação motora, por meio de discussões orientadas e levantamento de saberes prévios.

Movimento 1 – Saber (aprofundamento teórico): estudo dirigido e aprofundado dos testes da bateria de avaliação motora proposta por Francisco Rosa Neto, com leitura, discussão em grupo e preparação dos materiais.

Movimento 2 – Saber-fazer (aplicação): aplicação prática dos testes inicialmente entre os próprios acadêmicos e, posteriormente, em crianças, permitindo a vivência concreta da avaliação motora em ambiente controlado e real.

Movimento 3 – Saber-ser (problematização e tomada de decisão): análise crítica dos dados coletados, interpretação dos resultados, discussão coletiva e elaboração de devolutivas escritas aos professores e às famílias, mobilizando responsabilidade ética, comunicação científica e decisão pedagógica.



2.4 PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DA ATIVIDADE

O planejamento ocorreu em etapas sequenciais. Inicialmente, os acadêmicos foram organizados em grupos, sendo cada grupo responsável pelo estudo de um teste motor específico. Na aula seguinte, os testes foram aplicados entre os colegas, possibilitando ajustes técnicos e metodológicos.

Após essa etapa, realizou-se a seleção coletiva dos testes mais adequados para aplicação nas crianças, levando em conta o espaço que teríamos disponível e o número de crianças que compareceriam na data. A intervenção ocorreu com crianças a partir de cinco anos, participantes de uma escolinha de atividades físicas vinculada à prefeitura municipal de Xanxerê-SC, em uma sala da Arena Ivo Sguisardi destinada à **prática esportiva. As crianças foram organizadas para realizar os testes individualmente, garantindo padronização e cuidado ético.**

Na aula subsequente, os dados coletados foram digitados em planilhas eletrônicas, analisados e interpretados pelos acadêmicos, culminando na elaboração de uma devolutiva escrita.

2.5 PAPEL DO PROFESSOR E DOS ESTUDANTES

O papel da docente foi o de mediadora e orientadora do processo de aprendizagem, organizando os momentos pedagógicos, acompanhando as etapas práticas, garantindo o rigor metodológico e promovendo a reflexão crítica.

Os estudantes atuaram de forma ativa e colaborativa, participando do estudo teórico, da aplicação prática, da análise dos dados e da construção das devolutivas, assumindo protagonismo no processo formativo e elevado nível de engajamento.

2.6 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E ASPECTOS INOVADORES

A avaliação da aprendizagem ocorreu de forma processual e formativa, considerando o envolvimento dos acadêmicos em todas as etapas da atividade, a execução prática dos testes, a análise dos dados e a qualidade das devolutivas elaboradas.

Como aspectos inovadores, destacam-se a organização da atividade a partir dos Movimentos 0, 1, 2 e 3, a utilização de metodologias ativas, a intervenção em contexto real e a integração entre ensino, prática e responsabilidade social, atendendo ao conceito de aprendizagem significativa e inovadora descrito no PDI da Unesco (2023).



3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da experiência pedagógica evidenciaram impactos positivos no desenvolvimento das competências previstas no componente curricular Desenvolvimento e Avaliação Motora, confirmando a adequação da abordagem por competências e da organização da aprendizagem por momentos (Movimentos 0, 1, 2 e 3). Observou-se, inicialmente, avanço significativo na compreensão dos fundamentos teóricos da avaliação do desenvolvimento motor, resultado associado aos Movimentos 0 e 1, nos quais os conhecimentos prévios foram mobilizados e aprofundados por meio de estudo orientado e discussões coletivas.

No que se refere ao saber-fazer (Movimento 2), os acadêmicos demonstraram progressiva autonomia e segurança na aplicação dos instrumentos padronizados de avaliação motora, realizando os procedimentos de forma ética, organizada e tecnicamente adequada. A vivência prática, especialmente em contexto real, favoreceu a consolidação das competências relacionadas à aplicação dos testes e à observância de critérios metodológicos, superando uma aprendizagem meramente teórica.

A análise e interpretação dos dados motores contribuíram para o desenvolvimento do raciocínio analítico e da capacidade de relacionar idade motora e idade cronológica, ampliando a compreensão dos estudantes sobre o desenvolvimento infantil. Esses resultados reforçam a importância da articulação entre teoria e prática para a construção do conhecimento aplicado, conforme preconiza a abordagem por competências.

No âmbito do saber-ser (Movimento 3), a problematização dos resultados e a elaboração das devolutivas escritas evidenciaram avanços na tomada de decisão pedagógica, na comunicação científica em linguagem acessível e na responsabilidade social dos acadêmicos. A necessidade de comunicar os resultados a professores e famílias exigiu dos estudantes postura ética, clareza na argumentação e sensibilidade às implicações pedagógicas dos achados.

De modo geral, os resultados indicam que a experiência promoveu aprendizagem significativa e inovadora, conforme definido no PDI da Unesco, ao articular o saber, o saber-fazer e o saber-ser por meio de metodologias participativas e problematizadoras, evidenciando a efetividade da proposta docente na mobilização de competências profissionais em contextos reais. As dificuldades observadas, especialmente relacionadas à organização logística e ao controle do tempo durante a aplicação dos testes, foram incorporadas ao processo formativo como elementos de reflexão e aprimoramento das competências profissionais, reforçando o caráter educativo da experiência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica desenvolvida na disciplina Desenvolvimento e Avaliação Motora evidenciou uma proposta docente intencional, coerente e alinhada às diretrizes institucionais de formação por



competências, ao integrar teoria, prática e intervenção pedagógica em contexto real. Os resultados alcançados demonstram que a organização da aprendizagem por momentos (Movimentos 0, 1, 2 e 3), associada à problematização e ao uso de metodologias ativas, favoreceu o desenvolvimento consistente das competências previstas no componente curricular.

Observou-se avanço significativo dos acadêmicos na compreensão dos fundamentos teóricos da avaliação do desenvolvimento motor, na aplicação ética e tecnicamente adequada dos instrumentos avaliativos e na análise e interpretação dos dados obtidos. Destaca-se, ainda, o fortalecimento da tomada de decisão pedagógica, da comunicação científica em linguagem acessível e da atuação colaborativa, aspectos essenciais à formação profissional em Educação Física.

A experiência também produziu impactos que extrapolaram o espaço da sala de aula, ao gerar informações relevantes sobre o desenvolvimento motor das crianças avaliadas. Esses resultados serviram como subsídio técnico-pedagógico para os profissionais e técnicos que atuam diretamente com as crianças, contribuindo para o planejamento de atividades físicas mais adequadas às necessidades identificadas. Tal aspecto reforça o caráter extensionista da prática e o compromisso social da docência universitária.

Dessa forma, a experiência relatada evidencia uma prática docente inovadora, fundamentada teoricamente e orientada para resultados formativos e sociais, qualificando o processo de ensino e aprendizagem e fortalecendo o papel do professor como mediador, planejador e articulador de experiências educativas significativas no ensino superior, com potencial de replicabilidade em outros componentes curriculares e contextos formativos.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Penso Editora, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROSA NETO, Francisco. **Avaliação motora**: testes e normas. Porto Alegre: Artmed, 2002.



FEIRINHA EDUCATIVA EM AÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE APRENDIZAGEM ATIVA POR MEIO DE EXPOSIÇÕES TEMÁTICAS

Fabiana Floriani¹

Relatos de Experiência de Ensino

Resumo: A experiência relatada descreve a implementação de uma Feirinha Educativa como estratégia de inovação no contexto acadêmico do curso de enfermagem de uma Universidade do Estado de Santa Catarina no ano de 2025, buscou-se promover o protagonismo discente e a aprendizagem ativa. A atividade foi organizada de modo que os estudantes assumissem o papel de expositores, desenvolvendo pesquisas direcionadas pelo docente a cada grupo, selecionando materiais e planejando formas de comunicação acessíveis aos demais colegas no formato expositores. A proposta alinhou-se às discussões atuais sobre metodologias inovadoras, que destacam a centralidade do estudante no processo de construção do conhecimento. Observou-se que a dinâmica expositiva estimulou habilidades comunicativas, pensamento crítico e colaboração, além de ampliar o engajamento e o sentido de pertencimento à aprendizagem. A experiência evidenciou que inovar não consiste em fazer algo mais complexo e tecnológico, mas sim fazer diferente, melhorar o processo de educar repensando e entendendo as ações dos docentes, inovar não se reduz somente ao uso de novas tecnologias em sala de aula, como smartphones, tablets e computadores. Sabe-se que os recursos tecnológicos são grandes aliados no processo de inovar na educação, e devem servir como facilitadores na vida diária dos professores e alunos, porém inovar significa muito mais, significa rever conceitos e reavaliar o papel do professor e do aluno no processo ensino aprendizagem. Conclui-se que a Feirinha Educativa constitui uma prática viável, inclusiva e alinhada às demandas educacionais atuais, contribuindo para uma cultura escolar mais participativa e significativa.

Palavras-chave: inovação educativa; aprendizagem ativa; protagonismo estudantil.

1 INTRODUÇÃO

A inovação na educação tem se consolidado como um eixo central nas discussões contemporâneas sobre melhoria da qualidade do ensino e atualização das práticas pedagógicas. Conforme aponta Petter (2025), a inovação educacional não se limita à incorporação de tecnologias, mas envolve um conjunto articulado de transformações metodológicas, curriculares e organizacionais que buscam responder às demandas sociais, culturais e cognitivas do século XXI. A autora destaca que processos inovadores emergem a partir da análise crítica das práticas existentes e da adoção de estratégias que favorecem autonomia, colaboração e protagonismo discente. Sua revisão sistemática evidencia que

¹ fabiana.floriani@unoesc.edu.br.



a inovação é resultado de um movimento contínuo de investigação, experimentação e avaliação, no qual educadores assumem papel ativo na criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, inclusivos e significativos. Diante do exposto a atividade Feirinha Educativa, teve como objetivo principal oportunizar o protagonismo aos acadêmicos, despertando o senso crítico reflexivo do grupo, bem como a criatividade de cada membro. O modelo Feirinha Educativa é despertado pela discente devido a participações por muitos anos de grandes feiras da área da saúde, que traziam no seu contexto vários atrativos em cada estande, como: cartazes, cores, luzes, informações físicas e digitais, exposição de equipamentos, demonstração de produtos, palestras, entre outros. Essas feiras oportunizam os participantes explorar vários temas em um único momento, gerando conhecimento e curiosidades, desta forma nasce a Feirinha Educativa realizada em sala de aula. A atividade consiste em divisão de temas do componente, ou seja, cada grupo recebe um assunto pertinente ao componente de estudo, a partir da temática os grupos são incentivados a montar um estande, trazendo uma abordagem lúdica, criativa, educativa e fundamentada cientificamente. O grupo teve 15 dias a partir das explicações para realizar toda a estruturação da atividade. A Feirinha Educativa foi realizada em sala de aula, onde os estandes foram dispostos em cada canto da sala e as cadeiras foram dispostas no centro, a apresentação da exposição se deu por grupo, oportunizando que os demais colegas de classe participassem da apresentação com ouvintes, contribuindo com questionamentos oportunos ao tema apresentado, cada expositor teve em média 20 minutos para a sua apresentação.

2 PROBLEMA

Apesar dos avanços teóricos e das discussões contemporâneas sobre inovação na educação, muitos estudantes ainda vivenciam práticas pedagógicas centradas na transmissão de conteúdo, com pouca participação ativa, reduzidas oportunidades de expressão criativa e insuficiente estímulo ao pensamento crítico. Nesse contexto, observa-se a necessidade de desenvolver estratégias didáticas que promovam maior envolvimento dos acadêmicos, possibilitando-lhes assumir papel protagonista na construção do conhecimento. Assim, surge o desafio: como criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, colaborativo e significativo que estimule a autonomia acadêmica e favoreça a articulação entre teoria e prática?

2.1 JUSTIFICATIVA

A realização da Feirinha Educativa justifica-se pela necessidade de romper com metodologias tradicionais que limitam a participação dos estudantes e reduzem sua capacidade investigativa. Inspirada em grandes feiras da área da saúde, essa proposta visa promover um ambiente de aprendizagem mais interativo e atrativo, no qual os acadêmicos possam explorar conteúdos de forma criativa, lúdica e



fundamentada cientificamente. A atividade favorece a inovação pedagógica ao incentivar a pesquisa, a experimentação e a comunicação científica, aspectos essenciais para a formação crítica e reflexiva. Além disso, ao permitir que os estudantes construam estandes temáticos e evidenciem diferentes formas de apresentação do conhecimento, a Feirinha Educativa pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades importantes, como autonomia, colaboração, criatividade e capacidade de síntese, proporciona o envolvimento de todos os acadêmicos, cada um com suas habilidades diferenciadas. Dessa maneira, a proposta atende às demandas contemporâneas de práticas educativas inovadoras e torna o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, inclusivo e alinhado às realidades profissionais e acadêmicas dos participantes.

2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O protagonismo do aluno nas metodologias ativas rompe com o modelo tradicional de ensino, no qual o acadêmico assume uma postura passiva, passando a valorizá-lo como sujeito ativo, responsável por construir o próprio conhecimento por meio da participação, da investigação e da tomada de decisões no ambiente educacional. Outro aspecto central do ensino por metodologias ativas é a relação entre a mesma e aprendizagem significativa. Destaca-se que estratégias como aprendizagem baseada em problemas, projetos, sala de aula invertida e práticas colaborativas favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da capacidade reflexiva dos estudantes. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador e facilitador do conhecimento, criando situações pedagógicas que estimulam a interação, o diálogo e a contextualização dos conteúdos à realidade do aluno (Andrade, 2024).

O protagonismo contribui para uma educação mais inclusiva, dinâmica e alinhada às demandas contemporâneas, a adoção consciente das metodologias ativas potencializa o engajamento dos estudantes, fortalece competências cognitivas e socioemocionais e promove uma formação mais significativa, preparando os estudantes para atuar de forma crítica e responsável na sociedade (Andrade, 2024).

A integração das tecnologias digitais e das metodologias ativas no contexto educacional do século XXI, destacada como essa combinação tem promovido transformações nas práticas pedagógicas. Segundo Datsch (2023) a autora aponta que as metodologias ativas, quando complementadas por recursos tecnológicos, favorecem ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, colaborativos e centrados no estudante, afastando-se do modelo tradicional de ensino expositivo. Nesse sentido, enfatiza-se que a tecnologia educacional não deve ser vista apenas como ferramenta, mas como um meio de reconfigurar o processo de ensino-aprendizagem para responder às demandas contemporâneas.

A aplicação dessas metodologias, requer formação continuada dos docentes e uma reestruturação dos métodos avaliativos para garantir que o uso de tecnologias e estratégias ativas seja efetivo. A junção de recursos digitais com abordagens pedagógicas inovadoras pode promover maior protagonismo dos alunos, personalização do ensino e desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais



essenciais para a educação do século XXI. No entanto desperta um alerta para os desafios de infraestrutura, capacitação docente e mudanças culturais que muitas instituições educacionais ainda enfrentam (Datsch, 2023).

As metodologias ativas no ensino superior têm se consolidado como estratégias pedagógicas que valorizam o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem. Segundo Santos (2024), essas metodologias rompem com o modelo tradicional de ensino centrado na transmissão de conteúdos, ao colocar o estudante como sujeito ativo, responsável pela construção do conhecimento por meio da participação, da reflexão e da resolução de problemas. Dessa forma, o aprendizado torna-se mais significativo, uma vez que considera as experiências prévias, o contexto social e as demandas formativas dos acadêmicos. O protagonismo discente está diretamente relacionado ao desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da capacidade de tomada de decisões.

No ensino superior, as metodologias ativas favorecem a articulação entre teoria e prática, estimulando o engajamento dos alunos em atividades colaborativas, investigativas e contextualizadas. Esse movimento contribui para a formação de profissionais mais preparados para lidar com situações complexas, exigindo habilidades cognitivas, sociais e éticas alinhadas às exigências do mundo contemporâneo (Santos, 2024).

Além disso, Santos (2024) enfatiza o papel do professor como mediador do processo educativo, responsável por planejar situações de aprendizagem que incentivem a participação ativa e a corresponsabilidade do aluno. Nesse sentido, a adoção das metodologias ativas no ensino superior demanda mudanças na postura docente, na organização curricular e nos processos avaliativos. Assim, o protagonismo do aluno configura-se como elemento central para a promoção de uma educação mais democrática, crítica e significativa.



Fotografia 1 – Fotos das atividades

Feirinha Educativa Imagens



Componente: Teorias do Cuidado em Enfermagem



Componente: Teorias do Cuidado em Enfermagem



Componente: Sistematização da Assistência de Enfermagem

Fonte: os autores.

3 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A atividade foi realizada ao curso de Enfermagem no ano de 2025, turmas ENFXXE02 e XXEENF04, participaram da atividade aproximadamente 75 alunos, sendo o perfil acadêmico de idades diferentes, culturas diferentes, nível socioeconômico e habilidades distintas. A metodologia utilizada foi por exposição criativa e multimodal, deslocando o foco da aula tradicional para uma prática em que o aluno **pesquisa, cria, decide, expõe e interage**, assumindo papel central no processo de aprendizagem.

As competências do componente curricular envolvidas foram:



- C11. Compreender os conceitos biopsicossociais e espirituais para subsidiar a humanização das intervenções nos diversos contextos de saúde-doença, cuidados paliativos e tanatologia. (Unesco);
- C53. Conhecer a história da enfermagem para entender a atuação do enfermeiro nos diferentes aspectos assistenciais e profissionais;
- C56. Desenvolver o autoconhecimento, visando conhecer suas características pessoais e Profissionais;
- C57. Identificar e analisar as trajetórias acadêmicas, oportunidades e possibilidades que favoreçam o desenvolvimento de projeto de vida articulando a área do conhecimento, contemplando as dimensões pessoal, profissional e social;
- C58. Dominar teorias de enfermagem para aplicar na prevenção, promoção e reabilitação da saúde;
- C65. Conhecer e compreender os princípios da bioética para qualificar a assistência à saúde em todos os ciclos da vida;
- C66. Dominar os conceitos de ética e legislação, considerando sua utilização no exercício profissional;
- C67. Conhecer as etapas do Processo de Enfermagem para sistematizar a assistência visando a segurança do paciente;
- C68. Conhecer o processo de acolhimento e protocolos de classificação de risco como parte do sistema de humanização da assistência para priorizar o atendimento. (Portaria 2436 set 2017);
- C69. Compreender as atividades privativas do enfermeiro, a fim de organizar o trabalho profissional, quanto ao método, pessoal e instrumentos tornando possível a operacionalização do processo de Enfermagem. (Resolução COFEN -358/2009 modificada);
- C70. Conhecer as tecnologias do cuidado de enfermagem para atuar de forma interdisciplinar nas redes de atenção à saúde (DCN 2018 modificadas);
- C71 Coletar e analisar dados por meio de entrevista, exame físico, observação, consulta ao prontuário para identificar os problemas e necessidades;
- C72. planejar e implementar as ações de enfermagem para colocar em prática as intervenções planejadas para a execução do plano de cuidados;
- C73. Avaliar os dados obtidos, para a seleção das intervenções que serão elaborados de acordo com os protocolos da instituição.



4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após encerramento da atividade, foi realizada enquete nos grupos afim de avaliar a satisfação na participação dos acadêmicos, onde os resultados foram satisfatórios em grande maioria dos participantes, descrevendo que a atividade permitiu aprender de forma lúdica e divertida. No entanto alguns destacaram como negativo, o gasto com materiais e tempo destinado para a preparação dos materiais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões teóricas e das análises realizadas, evidencia-se que a atividade Feirinha Educativa configura-se como uma prática pedagógica alinhada aos princípios das metodologias ativas, ao promover o protagonismo discente e a aprendizagem significativa. Essa experiência possibilitou aos acadêmicos assumir um papel ativo na construção do conhecimento, estimulando a investigação, a criatividade, a tomada de decisões e o trabalho colaborativo, elementos fundamentais para uma formação crítica e reflexiva.

Observou-se que a Feirinha Educativa favoreceu a articulação entre teoria e prática, permitindo que os estudantes aplicassem conhecimentos acadêmicos em situações concretas e contextualizadas. Tal dinâmica contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e comunicativas, além de fortalecer a autonomia e o senso de responsabilidade dos participantes. Nesse sentido, a atividade rompe com modelos tradicionais de ensino, nos quais o aluno ocupa uma posição passiva, e valoriza práticas pedagógicas mais dinâmicas, inclusivas e participativas.

Por fim, destaca-se que a Feirinha Educativa reafirma a importância do papel do professor como mediador do processo de aprendizagem, responsável por criar ambientes favoráveis à participação ativa e ao engajamento dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Antônio Diogo de *et al.* O Protagonismo do Aluno nas Metodologias Ativas: Caminhos para uma Educação Significativa. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. e1330, 2024. DOI: 10.23900/2359-1552v13n2-319-2024. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/1330>. Acesso em: 19 dez. 2025.

DATSCH, Josiane Horácio Gomes. **A reinvenção do ensino no século XXI: metodologias ativas e tecnologias educacionais para potencializar a formação de alunos e a capacitação de professores.** **Lumen et Virtus**, São José dos Pinhais, v. 13, n. 31, p. 30–43, 2023. Acesso em: 19 dez. 2025.



PETTER, Ana Amélia. Inovação em educação: uma análise sistemática de revisões de literatura. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, Rio de Janeiro, 2025. Epub 23 abr. 2025.

SANTOS, Alessandra Edver Mello dos. **Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno.** **Examen**, v. 5 n. 5, 2024. Disponível em: <https://examen.com.br/rev/article/view/149>. Acesso em: 19 dez. 2025.



Xanxerê

Relatos de Experiência em Prática Inovadora em Pesquisa e/ou Extensão



DESIGN SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniel Bonavigo¹

Relatos de Experiência em Prática Inovadora em Pesquisa e/ou Extensão

Resumo: O estudo investiga de que forma práticas extensionistas no design podem contribuir para a qualificação do ambiente escolar e para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. O trabalho relata uma experiência extensionista realizada pelo curso de design em uma escola de ensino infantil, em Xanxerê (SC), com foco na criação de jogos visuais aplicados ao piso escolar. Metodologicamente, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada na integração entre design participativo, pesquisa-ação e extensão universitária. O processo envolveu visitas técnicas, escuta da comunidade escolar, coleta de dados qualitativos com as crianças, desenvolvimento de propostas projetuais, prototipagem em escala real, execução coletiva e avaliação participativa dos resultados. Os resultados indicam aumento do engajamento das crianças, intensificação das interações sociais, fortalecimento da cooperação e ampliação do uso pedagógico do espaço escolar. As intervenções estimularam a coordenação motora, a percepção espacial, o raciocínio lógico e a aprendizagem linguística básica, além de favorecer processos de inclusão e o reconhecimento dos repertórios culturais infantis. A discussão aponta para a convergência com a literatura sobre ludicidade, design social e ecologia de saberes, ao demonstrar que o design é uma prática mediadora entre saberes acadêmicos, pedagógicos e sensíveis.

Palavras-chave: design social; jogos lúdicos; desenvolvimento cognitivo.

1 INTRODUÇÃO

A ludicidade exerce um papel estruturante no processo de aprendizagem e de inclusão escolar, especialmente quando articulada às práticas de intervenção no espaço educativo. Ao ser incorporada de forma sensível aos ambientes escolares, torna-se um vetor para o desenvolvimento integral das crianças (Brougère, 1998; Vygotsky, 2000). Nessa perspectiva, o design atua como mediador entre a linguagem visual, a experiência estética e a funcionalidade pedagógica.

O projeto realizado na Escola Municipal Ensino Básico Pequeno Trabalhador, em Xanxerê (SC), insere-se em uma abordagem de extensão universitária crítica, na qual o território é compreendido como campo de saberes compartilhados e de construção coletiva (Santos, 2006; Brandão, 2002). A proposta foi elaborada a partir da interação com a gestão escolar e da experimentação de métodos colaborativos de projeto.

Este artigo tem por objetivo relatar e analisar essa experiência extensionista, desenvolvida por acadêmicos do curso de Design, com foco na criação de jogos visuais aplicados ao piso escolar. A experiência evidencia o design como prática situada, sensível à diversidade sociocultural e capaz de

¹ danielbonavigo@gmail.com.



promover transformações micropolíticas nos modos de habitar a escola. Nesse sentido, o design atua como mediação cosmopolítica (Latour, 2004), isto é, reorganiza as formas de convivência entre sujeitos e espaços em contextos marcados por disputas simbólicas e sociais.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A prática aqui relatada foi desenvolvida no âmbito do curso de Design, envolvendo acadêmicos matriculados no primeiro período. Trata-se de um cenário pedagógico singular, uma vez que, mesmo estando em seu contato inicial com o arcabouço teórico do design, os estudantes foram imersos em um desafio de intervenção real. A turma, composta majoritariamente por jovens com faixa etária entre 17 e 22 anos. Ao longo do semestre, o grupo passou por um processo de seleção natural e desligamentos, finalizando o projeto com um número de 13 acadêmicos. Este perfil jovem trouxe para a escola um entusiasmo característico, marcado pelo desejo latente de agregar valor social e promover a inclusão das crianças por meio de soluções criativas.

A oportunidade de aplicar a teoria de forma imediata e receber o *feedback* direto do público-alvo (as crianças e o corpo docente da escola) transformou o ambiente de sala de aula em um laboratório de design social. Esta interação precoce com a prática profissional permitiu que os acadêmicos compreendessem que o design não é apenas uma atividade estética, mas uma ferramenta de mediação humana e política.

A prática foi norteadada pela Ecologia de Saberes (Santos, 2007), buscando o diálogo horizontal entre o saber acadêmico em construção e a realidade cotidiana da Escola Municipal de Ensino Básico Pequeno Trabalhador. Sob a ótica de Vygotsky (2000), compreende-se que o jogo é um recurso que potencializa os processos de aprendizagem na “zona de desenvolvimento proximal”, permitindo que a criança alcance novos patamares de maturação cognitiva através da interação lúdica proporcionada pelo espaço redesenhado.

No âmbito da formação acadêmica, utilizou-se a Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project-Based Learning - PBL*) como estratégia central de ensino. Esta metodologia ativa foi o motor que permitiu aos estudantes de design romperem com a posição de meros receptores passivos de conteúdo. No PBL, o projeto não é o fechamento de um ciclo, mas o próprio caminho pelo qual o conhecimento é construído.

Ao serem confrontados com o problema real de qualificar o piso escolar, os acadêmicos precisaram investigar, planejar e executar soluções que resistissem ao uso intenso e que comunicassem conceitos pedagógicos. O papel do docente deslocou-se para o de orientador e facilitador, enquanto os estudantes assumiram o protagonismo das decisões projetuais. Essa abordagem garantiu que cada traço feito no piso fosse fruto de uma reflexão crítica sobre segurança, ergonomia infantil e semiótica das cores, consolidando uma aprendizagem profunda e significativa que dificilmente seria alcançada apenas em exercícios hipotéticos de estúdio.



Durante todo o componente curricular, o foco esteve no desenvolvimento de competências fundamentais: conhecer as técnicas de expressão gráfica e visual e utilizar as técnicas de expressão na representação de grafismos. O projeto de intervenção no piso da escola serviu como o campo de prova final para essas habilidades.

A representação de grafismos foi trabalhada desde os primeiros esboços manuais até a transposição para moldes e gabaritos em escala real. Os alunos aprenderam que a técnica de expressão não termina no papel; ela exige a compreensão do suporte (o concreto bruto do piso) e das ferramentas (pincéis, rolos e tintas). Para que os jogos visuais fossem eficazes, os acadêmicos precisaram dominar a síntese visual, a capacidade de reduzir formas complexas em grafismos claros e intuitivos que as crianças pudessem interpretar instantaneamente como “caminhos”, “obstáculos” ou “alvos”.

Dessa forma, a competência de “conhecer as técnicas” foi exercitada na escolha das cores primárias e secundárias para garantir contraste e visibilidade, enquanto a “utilização da expressão” manifestou-se na precisão do traço e na harmonia das composições espaciais aplicadas. A prática demonstrou que a técnica gráfica, quando aplicada com propósito social, ganha uma nova camada de complexidade e relevância, unindo o rigor técnico do design à sensibilidade do olhar extensionista.

A metodologia desenvolvida estruturou-se a partir da integração entre os movimentos de competências com foco em uma aprendizagem prática, elencando o design participativo, pesquisa-ação e extensão universitária de caráter crítico, com articulação entre o ensino, a prática projetual e a inserção comunitária, de modo sistemático e situado. O projeto teve início com o Movimento Zero: Diagnóstico e Nivelamento (Unoesc 2022) para nivelar e proporcionar o entendimento inicial sobre o projeto, os estudantes participaram de uma imersão no contexto escolar, por meio de visitas técnicas presenciais, observação direta do espaço físico e diálogo estruturado com a equipe gestora.

No Movimento Um: Domínio Teórico, por meio de aulas teóricas sobre o foco foi desenvolver o conhecimento teórico (Unoesc 2022). Paralelamente, aplicaram-se instrumentos simples de coleta qualitativa com as crianças, com envolvimento de perguntas sobre preferências cromáticas, personagens, tipos de brincadeiras e formas de interação desejadas, o que possibilitou incorporar a perspectiva dos usuários finais desde a fase inicial do projeto. Com base nesse diagnóstico, procedeu-se à sistematização dos dados qualitativos e organizaram-se as informações de natureza demográfica, psicográfica e comportamental, bem como os dados técnicos referentes às dimensões, materiais e condições do piso.

No Movimento Dois: Saber Fazer, momento da aplicação do conhecimento teórico adquirido em sala (Unoesc 2022). Na sequência, os estudantes foram organizados em grupos de trabalho, cada um responsável pela concepção de propostas de jogos pedagógicos alinhadas aos objetivos definidos. Essa etapa envolveu pesquisa teórica sobre jogos educativos, aprendizagem por meio do brincar e design para a infância, seguida da elaboração de croquis, desenhos manuais e esquemas em escala. Foram desenvolvidos protótipos em escala real (1:1), com o uso de papel, giz ou marcações provisórias no piso, o que permitiu testar percursos, proporções e formas de interação antes da execução definitiva. Os



protótipos foram submetidos à experimentação empírica e à observação do uso intuitivo por crianças da mesma faixa etária do público-alvo.

As propostas passaram, então, por um processo de avaliação participativa, no qual a direção da escola analisou os projetos apresentados, indicando ajustes necessários para garantir maior clareza, compreensão e adequação ao universo infantil. Esse retorno crítico levou, em alguns casos, à reformulação integral das ideias iniciais. A etapa de execução ocorreu de forma coletiva e orientada. Iniciou-se pela demarcação dos jogos no piso, com fitas adesivas ou marcações prévias, de forma a assegurar a precisão dimensional e a organização espacial.

Em seguida, realizou-se a aplicação de tintas acrílicas, com mistura controlada de cores e adoção de técnicas adequadas ao tempo disponível e às condições do local, como pintura manual livre ou uso de estêncil, conforme o projeto desenvolvido por cada grupo. O processo contou com acompanhamento docente contínuo, registros fotográficos conforme mostra a Figura 1, e anotações reflexivas, fortalecendo a articulação entre teoria, prática e aprendizagem experiencial.

O Movimento Três: Saber Ser (Competência Contextualizada e Interdisciplinar) contemplou a metodologia (Unoesc 2022) em momento de avaliação e devolutiva, no qual a direção e os professores da escola analisaram os resultados alcançados, de modo a considerar aspectos pedagógicos, funcionais e estéticos. Esse feedback final permitiu avaliar o impacto da intervenção no ambiente escolar e no processo formativo dos estudantes. Dessa forma, a metodologia adotada consolidou-se como um percurso formativo crítico, participativo e socialmente referenciado, coerente com os princípios da extensão universitária e do design orientado ao usuário.

Figura 1 – Aplicação dos projetos no piso da escola



Fonte: o autor.



O projeto foi estruturado como prática pedagógica crítica no campo do design social e da extensão universitária, fundamentada na articulação entre a produção acadêmica e os saberes situados no cotidiano escolar. À luz da ecologia de saberes (Santos, 2007) e da pedagogia freireana (Brandão, 2002), o processo metodológico valorizou a escuta ativa das crianças e dos educadores, reconhecendo-os como sujeitos produtores de conhecimento e não como receptores de soluções projetuais. Essa abordagem permitiu a construção coletiva do projeto a partir das experiências vividas no espaço escolar, integrando dimensões cognitivas, sensoriais, afetivas e sociais no desenvolvimento da proposta.

A interação entre estudantes universitários, direção escolar, professores e crianças configurou um ambiente de cocriação, no qual as decisões projetuais foram continuamente ajustadas com base em devolutivas do campo. Conforme é mostrado nos materiais do Grupo 1, a proposta inicial, de caráter mais técnico, foi reformulada após avaliação da direção da escola, o que reforça o caráter dialógico e iterativo da prática.

Esse movimento traz a extensão universitária como processo relacional, no qual o conhecimento se constrói na tensão entre teoria, prática e contexto, que geram impactos diretos no cotidiano escolar, como o aumento do engajamento das crianças nas atividades e a ampliação da compreensão dos professores sobre o brincar como estratégia pedagógica estruturante. Os registros indicam que, após a intervenção, as crianças passaram a interagir de forma mais intensa no espaço comum. O qual foi possível compartilhar regras, auxiliar colegas e demonstrar maior disposição para permanecer na escola. O brincar deixou de assumir caráter exclusivamente recreativo e passou a atuar como mediador das relações sociais, o que favoreceu a cooperação, a aprendizagem coletiva e a inclusão. Observou-se a emergência de práticas espontâneas de adaptação dos jogos, com novas regras e formas de uso do espaço, o que indica apropriação ativa e criativa do ambiente pelas crianças. Nesse sentido, o piso escolar transformou-se em um suporte pedagógico dinâmico, capaz de acolher múltiplas leituras e usos.

No âmbito específico do Grupo 1 (Figura 2), a proposta desenvolvida centrou-se na criação de um foguete lúdico integrado a uma amarelinha, concebido com formas orgânicas e tons suaves, orientados por critérios de conforto sensorial, legibilidade visual e acessibilidade. O projeto buscou responder de maneira sensível às necessidades de crianças no espectro autista, o que possibilita reduzir estímulos excessivos e promover um ambiente calmo e acolhedor, sem restringir a participação das demais crianças. A execução, precedida por croquis, ajustes de proporção e demarcações no piso, consolidou uma intervenção que alia simplicidade formal e intencionalidade pedagógica.

Para além da dimensão estética, a intervenção assumiu um caráter socialmente inclusivo, ao possibilitar que crianças com diferentes habilidades participassem das atividades em condições de igualdade. Essa apropriação coletiva aponta o potencial do design como mediador de interações sociais e amplia as oportunidades de convivência e reduz barreiras simbólicas e práticas à participação. Do ponto de vista simbólico, o foguete remete à ideia de exploração, imaginação e superação de limites, o que confere ao espaço escolar novos significados associados à autonomia, à curiosidade e ao pertencimento. Observa-se na Figura 2 que o elemento projetual qualificou visualmente o ambiente e produziu sentidos que ressignificam o ato de brincar como prática educativa e social.



Figura 2 - Foguete para o Céu: amarelinha temática com estímulo visual



Fonte: o autor.

Nota: A figura da esquerda projeto concluído, a figura da direita uma aluna da escola interagindo.

Inserida no campo do design social, a experiência reforça a importância de práticas participativas que conciliam estética, pedagogia e impacto comunitário. À luz do conceito de mediação cosmopolítica de Latour (2004), o design manifesta-se como prática de negociação entre saberes diversos, capaz de transformar os modos de coexistência no espaço escolar. A mediação estética, nesse contexto, ultrapassa a dimensão visual e assume caráter político, ao redefinir formas de habitar, aprender e conviver.

O Grupo 2 estruturou sua proposta a partir de duas intervenções complementares, apresentadas na Figura 3, concebidas com base em levantamento técnico, escuta pedagógica e experimentação em campo. A primeira intervenção consistiu na representação de um lago com vitórias-régias, projetada para estimular o equilíbrio, a coordenação motora e a percepção espacial. O percurso exigiu que as crianças realizassem deslocamentos controlados entre formas circulares e caminhos estreitos. O que favoreceu o desenvolvimento motor de forma intuitiva e progressiva. Ao mesmo tempo, a escolha do tema natural aproximou o imaginário infantil de elementos reconhecíveis, que possibilitem fortalecer vínculos simbólicos com o espaço escolar. O piso deixou de atuar como superfície de circulação e passou a configurar um território de pertencimento, no qual brincar, aprender e conviver se articulam de forma integrada.

A segunda intervenção adotou uma abordagem distinta, ao combinar caminhos coloridos com palavras e imagens em língua inglesa. De forma a associar estímulos visuais, movimento corporal e aprendizagem linguística. Cada trajeto apresentou cores específicas relacionadas a palavras e imagens correspondentes, o que permitiu às crianças estabelecer associações simples entre a cor, a imagem e o vocabulário básico em inglês. Essa estratégia reforçou a dimensão lúdica do aprendizado, ao integrar



linguagem, corpo e espaço, sem recorrer a formatos tradicionais de ensino. A proposta buscou ampliar o repertório cognitivo das crianças por meio da experiência sensorial e da repetição espontânea durante a brincadeira.

O processo projetual incluiu uma fase de testes em escala real, com protótipos executados em giz e papel, diretamente no espaço escolar. Essa etapa possibilitou a avaliação das proporções, da legibilidade dos percursos e do nível de compreensão das brincadeiras pelas crianças. A partir das observações e das devolutivas da direção e das educadoras, o grupo identificou dificuldades de compreensão em algumas propostas iniciais, o que levou à reformulação dos jogos. Esse ajuste reforçou a centralidade do usuário no processo e reforçou o caráter iterativo da prática extensionista. Somente após essa validação ocorreu a execução definitiva, com aplicação de tintas à base de água, uso de fitas adesivas para marcação precisa dos traçados e trinchas largas para preenchimento de áreas extensas, o que assegurou uniformidade visual e durabilidade da intervenção.

A reelaboração do projeto, motivada pela resposta das crianças, revela um processo de mediação entre o saber técnico dos estudantes e o conhecimento empírico das educadoras e do público infantil. Essa mediação reflete o princípio da ecologia de saberes (Santos, 2007), segundo o qual o conhecimento acadêmico não se impõe de forma hierárquica, mas se transforma ao dialogar com outros modos de saber, neste caso, o pedagógico, o sensível e o experiencial. O resultado final expressa uma síntese entre rigor projetual e adequação ao contexto, demonstrando que o design, quando orientado por práticas participativas, amplia sua capacidade de produzir soluções socialmente relevantes e pedagogicamente consistentes.

Figura 3 – Trilhas Lúdicas Lago das Vitórias-Régias e Caminhos das Cores



Fonte: o autor.



O Grupo 3 estruturou sua proposta a partir do universo simbólico do jogo eletrônico *Minecraft*, referência que surgiu de forma recorrente durante a fase de levantamento de dados junto às crianças. A escolha dessa linguagem partiu do reconhecimento dos repertórios culturais do público infantil, compreendidos como elemento legítimo para a construção de estratégias pedagógicas e projetuais. A proposta consistiu na criação de um percurso integrado por três brincadeiras interligadas, com foco em raciocínio matemático, equilíbrio corporal e coordenação motora, organizadas de modo sequencial e articulado no espaço escolar.

A identidade visual característica do ambiente digital do jogo, conforme apresentado na Figura 4, foi transposta para o espaço físico por meio de uma adaptação cuidadosa da linguagem gráfica pixelada, de forma a preservar cores, tipografia e lógica compositiva próprias do *Minecraft*. Para assegurar fidelidade visual e clareza formal, o grupo recorreu ao uso da fonte original do jogo e à técnica de stencil, o que possibilitou repetição precisa dos elementos gráficos e manutenção da coerência estética ao longo do percurso. Essa transposição do ambiente virtual para o espaço concreto exigiu planejamento prévio, definição de escalas compatíveis com o piso e organização das etapas de execução.

Os materiais e ferramentas empregados incluíram papel cartão para confecção dos moldes, tintas acrílicas, fita crepe para delimitação das áreas de pintura e recursos de projeção improvisados para auxiliar na marcação dos elementos gráficos. A execução ocorreu de forma fragmentada, com divisão do percurso em partes, o que permitiu avanços graduais apesar das limitações enfrentadas. As dificuldades relatadas, especialmente relacionadas ao comprometimento desigual entre os integrantes do grupo, impactaram o ritmo e a qualidade do processo, exigindo adaptações constantes e apoio docente para a finalização da proposta.

O resultado evidencia uma apropriação crítica da cultura digital como linguagem projetual, ao incorporar referências do cotidiano das crianças de maneira contextualizada e significativa. A presença do *Minecraft* no espaço escolar favoreceu o reconhecimento da identidade cultural do público infantil, que passou a perceber o ambiente como mais próximo de seus interesses e vivências. Essa identificação fortaleceu o sentimento de pertencimento e valorização simbólica, ao legitimar saberes e experiências que tradicionalmente permanecem à margem do espaço pedagógico formal.

Sob essa perspectiva, o projeto pode ser compreendido como uma ação de inovação social difusa, ao emergir de um processo coletivo e situado e operar transformações micropolíticas no espaço escolar (Manzini, 2015). A proposta demonstra que o design, ao dialogar com a cultura digital infantil e articular dimensões lúdicas, pedagógicas e simbólicas, amplia sua capacidade de mediação social e educativa, mesmo em contextos marcados por restrições operacionais e desafios coletivos.



Figura 4 – Circuito Lúdico Pixel e Movimento universo *Minecraft*



Fonte: o autor.

Nota: A figura da esquerda projeto concluído, a figura da direita um aluno da escola interagindo.

De modo geral, os três grupos atuaram como mediadores entre a linguagem projetual do design e os desafios presentes nos modos de habitar e aprender da comunidade escolar. O projeto promoveu a reconfiguração estética e funcional do espaço e mostrou a capacidade do design de articular saberes científicos, empíricos, pedagógicos e sensíveis em práticas transformadoras.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da experiência mostram contribuições consistentes para o fortalecimento do ensino, da extensão universitária e da pesquisa, ao articular prática projetual situada, fundamentos teóricos críticos e impacto social direto no contexto escolar. O projeto confirmou a ludicidade como recurso pedagógico estruturante, capaz de potencializar processos de aprendizagem, inclusão e convivência (Brougère, 1998; Vygotsky, 2000). A inserção de jogos visuais no piso escolar qualificou o ambiente educativo e ampliou as possibilidades de interação das crianças com o espaço, o que reforça a compreensão do design como mediador entre linguagem visual, experiência estética e funcionalidade pedagógica.

Do ponto de vista da extensão universitária, a ação consolidou-se como prática dialógica e socialmente referenciada (Brandão, 2002; Santos, 2006). A interação contínua entre a universidade e a comunidade escolar promoveu a circulação de saberes e a construção coletiva de soluções, sem hierarquização entre o conhecimento acadêmico e os saberes locais. Essa dinâmica reforça a extensão



como espaço formativo e investigativo, no qual o território assume um papel ativo na produção do conhecimento. As reformulações de projetos, motivadas pelas devolutivas das educadoras e das crianças, evidenciam a ecologia de saberes descrita por Santos (2007), na qual o conhecimento se transforma ao dialogar com dimensões pedagógicas, sensíveis e experienciais.

No campo da pesquisa, a experiência gerou insumos empíricos relevantes para reflexões sobre o design social, a ludicidade, a inclusão e a mediação espacial. As observações sistemáticas do uso dos jogos, das interações espontâneas entre as crianças e das adaptações criadas por elas constituem dados qualitativos que contribuem para a compreensão do brincar como prática social e cognitiva. A apropriação ativa do espaço pelas crianças confirma o papel do ambiente físico como agente pedagógico e reforça a noção de micropolítica do cotidiano escolar, na qual pequenas intervenções produzem efeitos significativos nas relações sociais e nos modos de habitar a escola (Latour, 2004).

Para a comunidade escolar, as crianças apresentaram maior engajamento nas atividades, intensificação das interações sociais, compartilhamento de regras e apoio mútuo durante as brincadeiras. O brincar passou a operar como mediador das relações sociais, de forma a favorecer cooperação, inclusão e aprendizagem coletiva. Do ponto de vista cognitivo, as intervenções estimularam a coordenação motora, a percepção espacial, o raciocínio lógico, a associação simbólica e a aprendizagem linguística básica, como observado nas propostas dos Grupos 2 e 3. Esses resultados reforçam o papel do jogo como instrumento de desenvolvimento integral e de fortalecimento das capacidades cognitivas e socioemocionais (Vygotsky, 2000).

No âmbito específico da formação das crianças, a valorização de seus repertórios culturais, como a linguagem do Minecraft, contribuiu para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e do reconhecimento simbólico. Essa legitimação do universo infantil ampliou o vínculo das crianças com o espaço escolar e favoreceu a permanência e o interesse pelas atividades propostas. Sob a perspectiva da inovação social difusa, segundo Manzini (2015), as intervenções emergiram de práticas simples, coletivas e situadas, mas produziram transformações relevantes no cotidiano escolar.

Para o curso de Design, a experiência reafirma a importância de práticas pedagógicas que articulam teoria, prática e responsabilidade social. Os estudantes vivenciaram todas as etapas do processo projetual, desde o levantamento de dados até a execução e avaliação, o que fortaleceu competências técnicas, sensibilidade social, capacidade crítica e trabalho colaborativo. A necessidade de reformular propostas, de lidar com limitações reais e de negociar decisões projetuais com diferentes atores contribuiu para o amadurecimento acadêmico e ético dos participantes. Nesse sentido, o design mostrou-se uma prática situada e politicamente implicada, capaz de atuar sobre realidades concretas e produzir impacto social.

De forma integrada, os resultados demonstram que a experiência contribuiu para o ensino, ao qualificar a formação dos estudantes; para a extensão, ao fortalecer os vínculos entre universidade e comunidade; e para a pesquisa, ao gerar reflexões e dados sobre design social, ludicidade e inclusão. À luz da mediação cosmopolítica proposta por Latour (2004), o design assumiu papel ativo na reorganização



das relações entre sujeitos, saberes e espaços, o que reforça seu potencial transformador em contextos educacionais e comunitários.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho atendeu ao objetivo de relatar e analisar uma experiência extensionista no campo do design, com foco na criação de jogos visuais aplicados ao piso escolar, que evidencia o design como prática situada, socialmente implicada e pedagogicamente orientada. A experiência desenvolvida na EMEB Pequeno Trabalhador demonstrou que intervenções lúdicas, quando fundamentadas em processos participativos e sensíveis ao contexto, qualificam o espaço educativo e produzem efeitos nos modos de aprender, conviver e habitar a escola.

Do ponto de vista teórico, os resultados confirmam a consistência e a adequação dos referenciais adotados. As contribuições de Brougère (1998) e Vygotsky (2000) reafirmam o brincar como elemento estruturante do desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. A abordagem da extensão universitária crítica, conforme Brandão (2002) e Santos (2006), mostrou-se pertinente ao orientar práticas fundamentadas no diálogo, na escuta e na valorização dos saberes locais. O conceito de ecologia de saberes proposto por Santos (2007) evidenciou-se nas reformulações projetuais, conduzidas a partir das devolutivas da comunidade escolar, o que demonstra a transformação do conhecimento acadêmico no contato com outros modos de saber. Por sua vez, a noção de mediação cosmopolítica de Latour (2004) permitiu compreender o design como prática capaz de reorganizar relações entre sujeitos, espaços e significados no cotidiano escolar.

No campo prático e formativo, as intervenções favoreceram maior engajamento das crianças, intensificação das interações sociais, estímulo a capacidades motoras e cognitivas e fortalecimento do uso pedagógico do espaço escolar. Para o curso de Design, a experiência contribuiu para o desenvolvimento de competências técnicas, do pensamento crítico, da sensibilidade social e da ética profissional. Entre as limitações, destacam-se a realização das atividades no período noturno, que reduziu a participação de alguns estudantes, e as condições climáticas adversas, que dificultaram a aplicação e a secagem das pinturas. Para futuras ações, recomenda-se ampliar o diálogo entre design e infância com enfoques interseccionais e de coloniais, além de explorar materiais sustentáveis e técnicas que aumentem a durabilidade das intervenções. Sugere-se sistematizar metodologias participativas que reforcem a integração entre a universidade, a escola e a comunidade.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, 2002.



BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/nprNrVWQ67Cw67MZpNShfVJ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 09 jun. 2026.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. São Paulo: v. 34. 2004.

MANZINI, E. **Design**. Quando Todos Fazem Design. Unisinos, 2017.

SANTOS, B. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. Cortez, 2006.

SANTOS, B. D. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos estud. CEBRAP (79) • Nov 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?format=html&lang=pt>.

UNOESC. **Movimentos da competência**. NAP Unoesc: Joaçaba, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes. 2000.



PERFIL EPIDEMIOLÓGICO LOCAL: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA SAÚDE PÚBLICA EM XANXERÊ METODOLOGIAS ATIVAS NA CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS E NO PLANEJAMENTO DO ESTÁGIO EM SAÚDE COLETIVA

Maria Cecília Vaccaro Brasil¹

Relatos de Experiência em Prática Inovadora em Pesquisa e/ou Extensão

Resumo: Este relato de experiência descreve uma prática docente inovadora no componente curricular Prática Profissional e Inserção Comunitária I, do curso de Fisioterapia da Unoesc Xanxerê. O projeto envolveu acadêmicos do segundo período na análise de dados secundários do sistema Cis-Reg da Secretaria Municipal de Saúde de Xanxerê, com o objetivo de levantar o perfil dos pacientes em fila de espera para atendimento fisioterapêutico e propor estratégias de intervenção e prevenção em saúde pública. Fundamentado na teoria das competências e metodologias ativas, a atividade buscou desenvolver noções de raciocínio epidemiológico, análise crítica, elaboração de projetos e comunicação científica. Os resultados revelaram a prevalência de condições musculoesqueléticas e a importância da saúde da mulher, servindo como subsídio fundamental para a organização e planejamento dos grupos de atendimentos do Estágio Supervisionado em Saúde Coletiva, com início previsto para março de 2026. A experiência demonstrou a efetividade de integrar teoria e prática, capacitando os estudantes para os desafios do SUS e impactando positivamente a comunidade.

Palavras-chave: ensino em fisioterapia; saúde pública; competências; metodologias ativas; relato de experiência.

1 INTRODUÇÃO

A educação superior em saúde, especialmente na área da fisioterapia, demanda a formação de profissionais com sólida base técnico-científica, mas, sobretudo, com competências para atuar de forma crítica, reflexiva e transformadora na sociedade. Nesse contexto, a teoria das competências emerge como um pilar fundamental, deslocando o foco do mero acúmulo de conteúdos para o desenvolvimento de capacidades complexas que permitem ao indivíduo mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes em situações reais de trabalho (PERRENOUD, 2000; ZABALA; ARNAU, 2010). A concepção de competência, aqui, não se restringe ao saber fazer, mas engloba o saber ser e o saber conviver, essenciais para a atuação multidisciplinar e humanizada no Sistema Único de Saúde (SUS).

¹ mariacecilia.brasil@unoesc.edu.br.



Para promover o desenvolvimento dessas competências, as metodologias ativas se apresentam como estratégias pedagógicas indispensáveis (BERBEL, 2011). Ao colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem, essas metodologias incentivam a autonomia, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a construção colaborativa do conhecimento. A aprendizagem baseada em problemas, a problematização, a pesquisa ativa e o estudo de caso são exemplos de abordagens que permitem aos acadêmicos confrontar-se com desafios autênticos, desenvolvendo soluções e construindo um aprendizado significativo e duradouro. No âmbito da saúde, a interface com a saúde pública é crucial, conforme preconizado pelos princípios do SUS (BRASIL, 1988), que exigem do profissional a compreensão dos determinantes sociais da saúde, a capacidade de atuar em diferentes níveis de atenção e o compromisso com a promoção da saúde e prevenção de agravos em nível populacional (COFFITO, 2011). A inserção do fisioterapeuta na Atenção Primária à Saúde (APS) demonstra a necessidade crescente de profissionais aptos a identificar riscos, elaborar estratégias coletivas e gerenciar dados epidemiológicos (BISPO JR., 2010).

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O projeto em questão foi concebido para o componente curricular Prática Profissional e Inserção Comunitária I, direcionado a acadêmicos do segundo período do curso de Fisioterapia da Unoesc Xanxerê. O planejamento da atividade partiu da identificação de uma lacuna no ensino tradicional, que muitas vezes desvincula o estudante da realidade local e das ferramentas de gestão em saúde. A intenção era proporcionar uma vivência prática que transcendesse a sala de aula, conectando os acadêmicos a um problema real de saúde pública: as filas de espera para atendimento fisioterapêutico no município de Xanxerê. Mais do que uma atividade isolada, este projeto foi estrategicamente planejado para servir como estudo preliminar e subsídio fundamental para a organização do futuro Estágio Supervisionado em Saúde Coletiva do curso, garantindo que as intervenções a serem desenvolvidas no estágio fossem pautadas nas reais necessidades identificadas na comunidade.

A metodologia utilizada pautou-se em um estudo descritivo, de abordagem quantitativa e delineamento transversal, fundamentado na análise de dados secundários. A principal fonte de dados foi o sistema Cis-Reg da Secretaria Municipal de Saúde de Xanxerê, uma plataforma que centraliza informações de encaminhamentos para diversas especialidades. A escolha por dados secundários não apenas mitigou questões éticas complexas relacionadas ao contato direto com pacientes, mas também introduziu os estudantes à importância dos sistemas de informação em saúde (SIS) para o planejamento e a gestão (DUARTE, 2005).

As técnicas e estratégias de ensino e aprendizagem foram organizadas em fases:



- 1. Imersão Teórica e Problematização:** Inicialmente, foram realizadas aulas expositivas dialogadas sobre epidemiologia, saúde pública, o papel do fisioterapeuta no SUS e a análise de dados secundários. A problemática das filas de espera foi apresentada e discutida, incentivando os acadêmicos a formularem hipóteses e questões de pesquisa.
- 2. Acesso e Coleta de Dados:** Os acadêmicos, organizados em grupos, receberam treinamento sobre o sistema Cis-Reg e as variáveis de interesse. Um formulário padronizado foi desenvolvido para guiar a extração de informações como diagnóstico/queixa, faixa etária, gênero, bairro de residência e classificação de risco. Esta etapa exigiu ética, rigor e organização, promovendo a familiaridade com dados brutos e a sua organização em planilhas digitais (Excel/Google Planilhas).
- 3. Análise e Interpretação dos Dados:** Sob a supervisão docente, os grupos realizaram a análise descritiva dos dados, calculando frequências absolutas e relativas, e cruzando variáveis para identificar padrões. A confecção de gráficos e tabelas foi incentivada como forma de visualização e comunicação dos resultados.
- 4. Elaboração de Propostas de Intervenção:** Com base na análise do perfil epidemiológico local, os acadêmicos foram desafiados a elaborar propostas de intervenção em fisioterapia, educação em saúde e atividades coletivas. Este processo estimulou a criatividade, a inovação e a capacidade de pensar em soluções baseadas em evidências. A relação entre teoria e prática foi constantemente reforçada. Os conceitos de epidemiologia e saúde pública, que poderiam parecer abstratos, ganharam concretude ao serem aplicados diretamente aos dados da sua cidade. A discussão sobre as condições musculoesqueléticas mais prevalentes, por exemplo, foi ligada à teoria dos fatores de risco, à importância da prevenção primária na APS e aos desafios impostos pela transição demográfica e epidemiológica.

A forma de avaliação foi contínua e formativa, culminando na apresentação formal dos resultados e das propostas de intervenção para a gestão da saúde municipal. A qualidade da análise, a pertinência das propostas, a clareza da comunicação e o engajamento dos grupos foram os principais critérios.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise foi realizada a partir de uma amostra de 1.495 prontuários de pacientes, revelando uma média de idade de 48,74 anos para as pessoas na fila de espera por fisioterapia. Em relação à distribuição por gênero, observou-se uma significativa prevalência feminina, com 70,49% dos casos, enquanto o gênero masculino representou 29,51%.

O resultado obtido por meio da atividade pedagógica foi a construção de um perfil detalhado dos pacientes que aguardam atendimento fisioterapêutico em Xanxerê, bem como um conjunto de propostas



de intervenção tangíveis e adaptadas à realidade local. As principais descobertas dos acadêmicos, alinhadas à literatura científica que aborda o panorama epidemiológico brasileiro (LANZONI & MEIER, 2017; SILVA, LIMA & LEROY, 2013), confirmaram a predominância absoluta de patologias musculoesqueléticas, as quais representaram a vasta maioria dos encaminhamentos (aproximadamente 84% dos casos). Dentro dessa categoria, as condições da coluna vertebral (lombalgias, cervicalgias, hérnias discais), ombros (tendinopatias do manguito rotador, bursites) e joelhos (gonartrose, condropatias) destacaram-se significativamente.

Além disso, a análise revelou uma demanda importante e específica na área de Saúde da Mulher, especialmente para questões relacionadas ao assoalho pélvico (incontinência urinária, prolapso – representando 6,02% dos casos), o que demonstra a necessidade de intervenções focadas nesse público. A distribuição geográfica dos encaminhamentos permitiu identificar bairros com maior concentração de pacientes, oferecendo insights para a territorialização das ações de saúde.

Um dos resultados mais impactantes e de desdobramento prático direto deste projeto foi o subsídio fornecido para a organização do Estágio Supervisionado em Saúde Coletiva do curso. As principais demandas identificadas na pesquisa – as patologias musculoesqueléticas mais incidentes e as necessidades da saúde da mulher – permitiram o planejamento e a estruturação de grupos de atendimento específicos e contextualizados para o estágio, com previsão de início em março de 2026. Isso significa que as proposições e análises dos acadêmicos não se restringiram ao âmbito teórico, mas foram diretamente incorporadas no currículo e na prática assistencial da formação, garantindo que o estágio abordasse as necessidades mais urgentes da população de forma eficaz e com base em evidências locais.

Do ponto de vista pedagógico, o projeto proporcionou um ambiente rico para o desenvolvimento de diversas competências nos estudantes:

- **Raciocínio Epidemiológico:** Ao interpretar taxas de prevalência e incidência, os alunos desenvolveram a capacidade de contextualizar a saúde-doença em nível populacional.
- **Análise Crítica de Dados Secundários:** A habilidade de extrair, organizar e interpretar informações de um grande volume de dados, identificando padrões e lacunas, foi fundamental.
- **Identificação de Fatores de Risco:** A relação entre as patologias identificadas e seus potenciais fatores de risco (sedentarismo, hábitos laborais, envelhecimento) foi amplamente explorada.
- **Elaboração de Estratégias de Intervenção em Nível Populacional:** A transposição dos dados analisados para propostas concretas de prevenção, promoção e reabilitação em saúde coletiva foi uma competência central.



- **Comunicação Científica e Argumentativa:** A necessidade de apresentar os resultados e justificar as propostas para uma audiência (ainda que simulada) desenvolveu a capacidade de comunicação eficaz.
- **Trabalho em Equipe e Liderança:** A dinâmica de grupos exigiu colaboração, divisão de tarefas e resolução de conflitos, fortalecendo as relações interpessoais e a organização coletiva.

Os aspectos positivos da organização e do desenvolvimento da atividade foram múltiplos. Primeiramente, o engajamento dos alunos foi notável, pois estavam lidando com dados reais de sua própria comunidade, o que conferiu significado e propósito ao aprendizado. A utilização de dados secundários reais do SUS foi um diferencial, preparando-os para as ferramentas de gestão que encontrarão em sua prática profissional. A autonomia concedida na análise e na elaboração das propostas estimulou a criatividade e a proatividade. A abordagem por metodologias ativas garantiu que o aprendizado fosse construído, e não apenas recebido, fomentando uma compreensão mais profunda e uma maior retenção do conhecimento.

Contudo, dificuldades foram identificadas. A principal delas residiu na curva de aprendizado inicial dos acadêmicos em relação à complexidade dos dados brutos do Cis-Reg, que nem sempre se apresentavam de forma padronizada. A interpretação de descrições clínicas variadas e, por vezes, incompletas nos encaminhamentos exigiu um esforço adicional de padronização e categorização. Outro desafio foi a articulação inicial da totalidade dos dados com a elaboração de propostas que fossem, ao mesmo tempo, inovadoras, factíveis e alinhadas às diretrizes do SUS, demandando um acompanhamento e direcionamento mais próximo do docente em alguns momentos. A familiarização com os processos de submissão ética, mesmo para um projeto de análise de dados secundários, também representou uma etapa que exigiu orientação detalhada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência docente relatada neste projeto demonstrou-se uma estratégia pedagógica de alto impacto para a formação de fisioterapeutas. Ao integrar a teoria das competências com metodologias ativas e a análise de dados reais da saúde pública local, os acadêmicos foram imersos em um processo de aprendizagem significativo e transformador. Os resultados obtidos – tanto a análise do perfil epidemiológico quanto a elaboração das propostas de intervenção – evidenciam a capacidade dos estudantes de Fisioterapia da Unoesc em contribuir ativamente para a gestão e melhoria dos serviços de saúde de Xanxerê.

A relevância deste trabalho transcendeu o âmbito da disciplina, consolidando-se como um pilar fundamental para o planejamento estratégico do curso. Ao fornecer um diagnóstico preciso das



demandas locais e um mapeamento das necessidades, o projeto subsidiou diretamente a organização do Estágio Supervisionado em Saúde Coletiva, permitindo a criação e estruturação de grupos de atendimento focados nas principais necessidades identificadas, com início programado para março de 2026, haja vista que o município de Xanxerê não conta com grupos de atendimentos coletivos. Essa aplicação prática e contínua reforça a concretude do ensino, a pertinência da formação oferecida e a capacidade da universidade em responder às demandas da comunidade.

A atividade não apenas capacitou os futuros profissionais com conhecimentos e habilidades técnicas em análise epidemiológica e planejamento em saúde, mas também fortaleceu competências essenciais como pensamento crítico, autonomia, colaboração e responsabilidade social. As dificuldades encontradas foram superadas através da orientação docente e do esforço coletivo, consolidando um aprendizado robusto e contextualizado. Este projeto reafirma a crença de que a prática docente deve ser um elo contínuo entre a academia e a comunidade, preparando profissionais que são não apenas exímios em suas habilidades clínicas, mas também agentes de transformação e promotores da saúde coletiva. A Unoesc, ao fomentar tais iniciativas, cumpre seu papel social de formar profissionais que respondam às necessidades e desafios do Sistema Único de Saúde.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BISPO JR., J. P. Fisioterapia e saúde coletiva: desafios e novas responsabilidades profissionais. **Cien Saude Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 1627-1636, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html. [Art. 196].

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL. (COFFITO). Resolução nº 402, de 25 de agosto de 2011. Dispõe sobre a atuação do Fisioterapeuta na Saúde da Família e nas Equipes de Saúde Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 88, 08 nov. 2011. Disponível em: <https://www.cofen.gov.br/resoluco-cofen-n-4022011/>.

DUARTE, A. F. A importância dos sistemas de informação em saúde no planejamento e gestão da atenção básica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 58, n. 3, p. 367-370, maio/jun. 2005.

LANZONI, G. M. de M.; MEIER, M. J. **Saúde Coletiva**: bases teóricas e práticas. Porto Alegre: Artmed, 2017.



MELLO, G. F. E. de et al. Análise reflexiva da fila de espera por fisioterapia em uma Unidade Básica de Saúde de São Carlos, São Paulo. **Cadernos de Educação, Saúde e Fisioterapia**, São Carlos, v. 9, n. 19, p. e091918, 2022.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, P. H. B. da; LIMA, K. de A.; LEROY, P. L. de A. Perfil epidemiológico dos pacientes assistidos na clínica de Fisioterapia Traumato-ortopédica da Prefeitura de Hidrolândia – Goiás. **Revista Movimenta**, Goiânia, v. 6, n. 3, p. 520-529, 2013.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.



QUANDO A UNIVERSIDADE ENCONTRA A COMUNIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ENFERMAGEM

Elenir Salete Frozza Salvi¹

Relatos de Experiência em Prática Inovadora em Pesquisa e/ou Extensão

Resumo: O presente relato descreve uma experiência extensionista desenvolvida no curso de graduação em Enfermagem, orientada pela curricularização da extensão e pelos pressupostos da aprendizagem significativa e experiencial. A proposta integrou ensino, serviço e comunidade por meio das Atividades Práticas de Ensino e Extensão (APEE), proporcionando aos acadêmicos a vivência de situações reais de cuidado em saúde e a articulação entre conhecimento teórico e prática social. As ações foram realizadas entre fevereiro e novembro de 2024, envolvendo diferentes públicos e instituições parceiras do município. Dentre as atividades desenvolvidas destacam-se intervenções educativas em escolas sobre os riscos do cigarro eletrônico, implantação de horto medicinal em serviço da rede psicossocial, participação em grupos de gestantes e ações comunitárias com atendimentos básicos de saúde, incluindo aferição de sinais vitais, orientações e testagens rápidas. A metodologia fundamentou-se em abordagens participativas e problematizadoras, mobilizando competências relacionadas ao saber, saber-fazer e saber-ser. Os resultados evidenciaram fortalecimento do vínculo universidade comunidade, ampliação do acesso à informação em saúde e elevada participação social nas atividades. No âmbito formativo, observou-se desenvolvimento de competências, no sentido de comunicação, pensamento crítico, segurança na prática assistencial e maior sensibilidade social dos estudantes. A extensão universitária é um recurso que constitui estratégia formativa potente e inovadora, capaz de promover aprendizagem contextualizada, protagonismo discente e compromisso social, contribuindo para a promoção da saúde e para a formação de profissionais críticos e socialmente comprometidos.

Palavras-chave: extensão universitária; educação em saúde; aprendizagem significativa; formação em enfermagem; promoção da saúde.

1 INTRODUÇÃO

A formação dos profissionais da saúde tem sido progressivamente tensionada pelas transformações sociais, epidemiológicas e organizacionais dos sistemas de saúde, exigindo a superação de modelos pedagógicos tradicionais centrados na fragmentação do conhecimento e na transmissão verticalizada de conteúdo. No campo da Enfermagem, tal desafio torna-se ainda mais evidente diante da necessidade de formar profissionais críticos, reflexivos e socialmente comprometidos, capazes de atuar em contextos complexos e dinâmicos, nos quais o cuidado ultrapassa dimensões exclusivamente técnicas

¹ elenir.salvi@unoesc.edu.br.



e incorpora aspectos sociais, culturais e éticos. Nesse sentido, ganham relevância propostas educativas fundamentadas em perspectivas críticas, que valorizam a autonomia discente, a problematização da realidade e a construção ativa do conhecimento, conforme os princípios da educação emancipadora (Freire, 2019).

Inserida nesse movimento de renovação pedagógica, a curricularização da extensão universitária consolida-se como estratégia formativa capaz de integrar ensino, pesquisa e extensão, promovendo experiências de aprendizagem contextualizadas e socialmente referenciadas. Alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCNs) (Brasil, 2001), essa proposta amplia os cenários de aprendizagem ao aproximar o estudante das necessidades reais da população, favorecendo a compreensão dos determinantes sociais da saúde e fortalecendo o compromisso ético-político da formação profissional. A extensão, nesse contexto, deixa de ocupar papel complementar para assumir caráter estruturante no processo educativo, constituindo-se como espaço de produção de conhecimento a partir da interação entre universidade e comunidade.

A experiência aqui relatada emerge da compreensão de que a formação acadêmica necessita dialogar continuamente com a realidade social, especialmente em territórios onde persistem fragilidades relacionadas ao acesso à informação qualificada em saúde, à prevenção de agravos e à adoção de práticas de autocuidado. A permanência dessas lacunas evidencia a relevância das ações educativas desenvolvidas no âmbito universitário, não apenas como atividades assistenciais pontuais, mas como estratégias de promoção da saúde e fortalecimento da autonomia comunitária. Assim, a inserção dos acadêmicos em cenários comunitários configura-se como oportunidade de aprendizagem significativa, ao mesmo tempo em que contribui para a democratização do conhecimento em saúde.

A justificativa da proposta fundamenta-se na integração ensino-serviço-comunidade, compreendida como eixo estruturante da formação contemporânea em saúde. Essa articulação possibilita a vivência concreta do cuidado em sua dimensão ampliada, favorecendo o desenvolvimento de competências clínicas, comunicacionais, éticas e relacionais, essenciais à prática profissional do enfermeiro. Além disso, a participação em ações extensionistas estimula o protagonismo estudantil, a responsabilidade social e a capacidade de análise crítica das práticas de saúde, promovendo a construção de profissionais mais sensíveis às necessidades coletivas e preparados para atuar de forma interdisciplinar.

O objetivo geral deste estudo consistiu em desenvolver ações voltadas à educação em saúde e à prestação de serviços comunitários, proporcionando aos acadêmicos a aplicação do conhecimento científico em contextos reais e favorecendo processos de aprendizagem ativa, reflexiva e transformadora.

A fundamentação teórica ancora-se nos pressupostos da aprendizagem significativa e experiencial, que compreendem o conhecimento como resultado da interação entre experiência concreta, reflexão crítica e resignificação da prática (Kolb, 2015). Tal perspectiva articula-se à concepção freiriana de educação crítica e emancipadora (Freire, 2019), bem como à abordagem da complexidade proposta por Morin (2011), que reconhece a necessidade de processos formativos integrados, contextualizados e capazes de dialogar com a multidimensionalidade da realidade social.



Nessa perspectiva, a extensão universitária configura-se como espaço privilegiado de problematização do saber, produção coletiva de conhecimento e desenvolvimento integral do futuro profissional de Enfermagem, contribuindo para uma formação alinhada aos princípios do cuidado humanizado e da responsabilidade social.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência extensionista foi desenvolvida no curso de graduação em Enfermagem, envolvendo acadêmicos de diferentes fases da formação, sob acompanhamento docente contínuo e sistematizado. A participação de estudantes em distintos níveis de desenvolvimento acadêmico favoreceu a aprendizagem entepares, possibilitando a troca de saberes, o compartilhamento de vivências e a construção coletiva do conhecimento, elementos reconhecidos como fundamentais para o fortalecimento da formação profissional crítica e colaborativa. Essa organização contribuiu para que acadêmicos em fases mais avançadas assumissem papel de apoio e liderança, enquanto os iniciantes ampliaram sua inserção progressiva nos cenários de prática.

A proposta pedagógica fundamentou-se na utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, com destaque para a aprendizagem baseada em projetos e para a educação problematizadora. A partir da observação e análise das demandas reais do território, os estudantes foram estimulados a identificar necessidades em saúde, planejar intervenções e executar ações educativas e assistenciais, promovendo a articulação entre conhecimento teórico e prática social. Esse movimento favoreceu a aprendizagem experiencial, na qual a vivência concreta, associada à reflexão crítica, possibilitou a ressignificação do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia profissional (Kolb, 2015; Freire, 2019). Durante o processo, foram trabalhadas competências essenciais à formação do enfermeiro, incluindo comunicação em saúde, raciocínio clínico, trabalho em equipe, tomada de decisão, empatia, liderança e responsabilidade social.

A experiência estruturou-se a partir dos movimentos mobilizadores de competência institucionais, organizados de forma progressiva e integrada. O Movimento 0 contemplou a apropriação teórica e o embasamento científico necessário para a compreensão das temáticas abordadas; o Movimento 1 correspondeu à aplicação prática nos cenários comunitários; o Movimento 2 concentrou-se na reflexão crítica das experiências vivenciadas, por meio de discussões orientadas e registros reflexivos; e o Movimento 3 direcionou-se à tomada de decisão ética e resolutiva frente às situações encontradas. Essa dinâmica favoreceu a integração entre conhecimento científico, prática profissional e compromisso social, consolidando um processo formativo contínuo e reflexivo.

O planejamento das ações extensionistas foi organizado em etapas articuladas, contemplando diferentes cenários de atuação comunitária. Inicialmente, foram realizadas atividades educativas em escolas, abordando os riscos associados ao uso do cigarro eletrônico entre adolescentes, utilizando linguagem acessível, metodologias participativas e recursos interativos, com o objetivo de estimular



o pensamento crítico e a adoção de comportamentos saudáveis. Posteriormente, os acadêmicos participaram da implantação de um horto medicinal em serviço da rede de atenção psicossocial, iniciativa voltada à valorização das práticas integrativas e complementares em saúde, ao fortalecimento do vínculo entre usuários e equipe e à promoção do cuidado em perspectiva ampliada.

Outra etapa da experiência envolveu a participação dos estudantes em grupos de gestantes, nos quais foram desenvolvidas orientações relacionadas ao ciclo gravídico-puerperal, preparo para o parto, cuidados com o recém-nascido e incentivo ao aleitamento materno. As ações priorizaram o acolhimento, o diálogo e a humanização do cuidado, alinhando-se aos princípios da promoção da saúde e do protagonismo dos sujeitos no processo de cuidado, conforme diretrizes internacionais de saúde (OMS, 1986). Paralelamente, foram realizadas atividades comunitárias em espaços públicos, com oferta de atendimentos básicos de saúde e orientações preventivas, ampliando o acesso da população a informações e práticas de cuidado, especialmente para grupos com maior vulnerabilidade social.

O docente atuou como mediador do processo educativo, exercendo papel de facilitador da aprendizagem, orientando o planejamento, acompanhando a execução das ações e conduzindo momentos sistemáticos de reflexão crítica. Os estudantes organizaram-se em equipes colaborativas responsáveis pela condução das atividades, demonstrando progressivo desenvolvimento de autonomia, corresponsabilização e capacidade de organização coletiva do trabalho em saúde.

A avaliação ocorreu de forma processual e formativa, considerando não apenas a execução das atividades, mas também o envolvimento discente, a capacidade de planejamento, a articulação teoria prática, o desenvolvimento reflexivo e a consolidação das competências profissionais. O caráter inovador da experiência evidenciou-se na integração efetiva entre ensino e extensão, no protagonismo estudantil e na aprendizagem orientada por problemas reais do território, configurando-se como estratégia potente para a formação de enfermeiros comprometidos com a transformação social e com os princípios do cuidado integral.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A vivência extensionista evidenciou que a inserção dos acadêmicos em cenários reais de cuidado favoreceu processos de aprendizagem que ultrapassaram a dimensão técnica, promovendo a construção de competências relacionais, críticas e ético-sociais. Diferentemente das práticas simuladas ou restritas ao ambiente acadêmico, o contato direto com a comunidade possibilitou aos estudantes reconhecer a complexidade do processo saúde–doença, compreendendo-o como fenômeno influenciado por determinantes sociais, culturais e econômicos.

Observou-se que a participação ativa dos estudantes nas atividades, contribuiu para o fortalecimento da comunicação em saúde, especialmente pela necessidade de adaptar linguagem e estratégias educativas aos diferentes públicos atendidos. Esse movimento favoreceu o desenvolvimento



da escuta qualificada, da empatia e da capacidade de mediação do conhecimento científico, competências essenciais à prática profissional do enfermeiro. Experiências formativas baseadas na realidade social ampliam a capacidade de interação profissional e promovem maior segurança na atuação assistencial, achado também evidenciado nesta experiência.

No campo pedagógico, verificou-se aumento progressivo da autonomia discente ao longo das atividades, refletido na maior participação no planejamento das ações, na tomada de decisões e na condução das intervenções. Tal processo indica que metodologias ativas associadas à extensão universitária favorecem o protagonismo estudantil e a aprendizagem significativa, uma vez que os estudantes passam a atribuir sentido prático ao conhecimento teórico. Nesse sentido compreende-se como a articulação da formação, gestão, atenção e controle social, também definido como “quadrilátero da formação” (Ceccim, 2005). A articulação entre ação e reflexão mostrou-se elemento central para a consolidação das competências profissionais, reforçando pressupostos da aprendizagem experiencial.

Sob a perspectiva comunitária, observou-se ampliação do interesse e da participação da população nas atividades, evidenciada pela adesão às orientações em saúde e pela interação contínua com os acadêmicos. Esse resultado sugere que estratégias educativas dialógicas e participativas contribuem para reduzir barreiras no acesso à informação em saúde e fortalecer o vínculo entre serviços, universidade e comunidade. A presença dos estudantes nos territórios também favoreceu a aproximação institucional, ampliando a visibilidade social da universidade e reforçando seu papel como agente promotor de saúde.

Outro aspecto relevante refere-se à integração entre diferentes áreas do cuidado, possibilitando aos acadêmicos compreenderem a atuação do enfermeiro de forma ampliada, para além do modelo assistencial curativo. As experiências vivenciadas estimularam a percepção da promoção da saúde, da prevenção de agravos e do cuidado humanizado como dimensões centrais da prática profissional, alinhadas às diretrizes contemporâneas da formação em saúde.

Os resultados indicam ainda que a aprendizagem baseada em experiências concretas contribuiu para maior engajamento discente e retenção do conhecimento, uma vez que os conteúdos passaram a ser compreendidos a partir de situações reais e significativas. Esse achado reforça a extensão universitária como “espaço privilegiado” (Merhy, 2005), de inovação pedagógica, capaz de integrar saber, prática e atitude em um processo formativo contínuo.

Dessa forma, a experiência evidencia que a extensão constitui estratégia potente para qualificação da formação em Enfermagem, ao promover simultaneamente desenvolvimento acadêmico e impacto social. A articulação entre universidade e comunidade mostrou-se capaz de produzir benefícios mútuos, fortalecendo tanto o processo educativo quanto as ações de promoção da saúde no território.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida evidenciou o potencial da integração entre ensino, extensão e comunidade como estratégia formativa capaz de qualificar o processo de ensino-aprendizagem na graduação em Enfermagem. Ao possibilitar a inserção dos acadêmicos em cenários reais de prática, a proposta contribuiu para a construção de aprendizagens significativas, promovendo a articulação entre conhecimento científico, habilidades práticas e atitudes éticas essenciais à formação profissional contemporânea.

Os resultados demonstraram que a vivência favoreceu o desenvolvimento de competências comunicacionais, pensamento crítico, autonomia, responsabilidade social e segurança na prática assistencial, ampliando a compreensão dos estudantes acerca do processo saúde - doença em sua dimensão biopsicossocial. A aproximação com a realidade comunitária permitiu reconhecer o enfermeiro como agente transformador das necessidades coletivas e comprometido com o cuidado integral.

No âmbito social, as atividades ampliaram o acesso da população a informações qualificadas em saúde, estimularam práticas preventivas e fortaleceram vínculos entre universidade e comunidade, reafirmando o papel social da instituição de ensino superior na promoção da saúde e no desenvolvimento regional (Unoesc, 2026). A participação ativa da comunidade evidenciou a relevância de estratégias educativas dialógicas e participativas como instrumentos de empoderamento e promoção da autonomia dos sujeitos.

A utilização de metodologias ativas e da aprendizagem baseada em experiências reais promoveu maior engajamento discente e retenção do conhecimento, consolidando a extensão universitária como espaço privilegiado de inovação pedagógica. A atuação docente como mediadora do processo formativo revelou-se fundamental para estimular a reflexão crítica e a construção coletiva do saber.

Dentre as limitações, reconhece-se que experiências dessa natureza estão condicionadas ao tempo acadêmico e à continuidade das ações nos territórios, o que reforça a necessidade de institucionalização permanente de práticas integradas ao currículo. Nesse sentido orienta-se a ampliação de iniciativas que fortaleçam a articulação ensino, serviço, comunidade, bem como o desenvolvimento de estudos futuros que avaliem impactos, tanto na formação profissional quanto nos indicadores de saúde comunitária.

A extensão universitária, quando estruturada de forma integrada e reflexiva, constitui potente ferramenta de formação crítica e humanizada, contribuindo simultaneamente para a qualificação do ensino em Enfermagem e para a transformação social, em consonância com os princípios da educação emancipadora e do cuidado integral em saúde.

REFERÊNCIAS



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2026.

CECCIM, Ricardo Burg. Educação permanente em saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 9, n. 16, p. 161-177, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832005000100013>. Acesso em: 18 fev. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

KOLB, David A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. 2. ed. Upper Saddle River: Pearson Education, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development. Acesso em: 19 fev. 2026.

MERHY, Emerson Elias. O desafio que a educação permanente tem em si: a pedagogia da implicação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 9, n. 16, p. 172-174, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832005000100015>. Acesso em: 18 fev. 2026.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Carta de Ottawa para promoção da saúde**. Ottawa: OMS, 1986. Disponível em: <https://iris.who.int/items/9e6f3c72-3669-4f82-a3e2-990b1c4df471>. Acesso em: 19 fev. 2026.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA (UNOESC). **Plano de Desenvolvimento Institucional** – PDI 20232027. Joaçaba: Unoesc, 2026. Disponível em: <https://www.unoesc.edu.br/sobre-a-unoesc/plano-de-desenvolvimento-institucional/>. Acesso em: 19 fev. 2026.