

Coleção

Práticas Pedagógicas e Inovação na
Educação Superior



Vol. IV: Currículo e Inovação

© Copyright 2026. Centro Universitário São Camilo.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

*Coleção: Práticas Pedagógicas e Inovação na Educação Superior - NECD
Vol. IV: Currículo e Inovação*

Centro Universitário São Camilo

REITOR E DIRETOR ADMINISTRATIVO

Anísio Baldessin

DIRETORA ACADÊMICA

Celina Camargo Bartalotti

PRODUÇÃO EDITORIAL

Coordenadora Editorial

Bruna San Gregório

Analista Editorial

Cintia Machado dos Santos

Assistente Editorial

Bruna Diseró

Autores

Ari Alves de Oliveira Junior

Cristiane Regina Ruiz

Francine Lopes Barretto Gondo

Gláucia Guerra Benute

Iderval Silva de Souza

Joyce Liberali Pekelman Rusu

Karina Durce

Leticia de Moraes Aquino

Luciane Pedro

Marcia Aparecida Giuzi Mareuse

Marjorie Mendes Marini

Mônica Santiago Galisa

Rafael Ferreira Ribeiro

Renata Cleia Claudino Barbosa

Rodrigo Leite da Silva

Rosemeire Aparecida do Nascimento

Sandra Maria Chemin Seabra da Silva

Zodja Graciani

Organizadores

Leticia de Moraes Aquino

Luciane Pedro

Rafael Ferreira Ribeiro

P925

Práticas pedagógicas e inovação na educação superior: volume IV – currículo e inovação / Organizadores Leticia de Moraes Aquino, Luciane Pedro, Rafael Ferreira Ribeiro. -- São Paulo: Setor de Publicações - Centro Universitário São Camilo, 2026.

98 p.

Vários Autores
ISBN 978-65-84146-16-7

1. Educação superior 2. Práticas pedagógicas 3. Inovação 4. Avaliação de aprendizagem I. Aquino, Leticia de Moraes II. Pedro, Luciane III. Ribeiro, Rafael Ferreira IV. Título

CDD: 370.71

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Ana Lucia Pitta.
CRB 8/9316



Este e-book faz parte da coleção "Práticas Pedagógicas e Inovação na Educação Superior". ISBN da coleção: 978-65-84146-14-3.

SUMÁRIO

1. Currículo e inovação na Educação Superior.....	4
2. Desenvolvimento de atividades acadêmicas diferenciadas em disciplinas básicas dos cursos da Saúde: experiência das trilhas institucionais.....	23
3. Habilidades e competências para a Formação do nutricionista: pressupostos e contextualização.....	41
4. Proposta curricular do curso de Pedagogia: desenvolvendo competências essenciais para a prática docente.....	47
5. Inovação curricular como campo intencional: a construção de um modelo integrador no curso de Biomedicina.....	60
6. Alinhamento entre competências e experiências de aprendizagem como diretriz para reformulação curricular em um curso de Fisioterapia.....	80
7. Processo de desenvolvimento do currículo por competência no curso de Psicologia.....	92

1

CURRÍCULO E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*Luciane Pedro
Leticia de Moraes Aquino
Rafael Ferreira Ribeiro*

Introdução

A Educação Superior contemporânea se depara com desafios cada vez mais complexos e multifacetados. Mudanças aceleradas no mundo do trabalho, transformações sociais, culturais e tecnológicas, novas formas de acesso à informação e demandas por formação integral exigem uma revisão profunda das concepções e práticas educacionais. Nesse contexto, o currículo ocupa lugar central como eixo estruturante dos processos formativos e como expressão concreta do projeto pedagógico das instituições de ensino. Essa perspectiva reforça a necessidade de currículos que dialoguem com a realidade social, favoreçam a inclusão e preparem profissionais críticos, reflexivos e éticos.

Isto posto, este capítulo busca apresentar os fundamentos conceituais que sustentam propostas curriculares alinhadas às exigências do século XXI. Ao longo do texto, discutiremos as bases teóricas do currículo como prática social, as tensões entre o currículo prescrito e o currículo real, e as possibilidades de reinvenção curricular por meio de abordagens como o ensino por projetos, a personalização da aprendizagem, o ensino híbrido e a organização curricular por competências. Essas abordagens serão aprofundadas em capítulos posteriores, por meio de relatos de cursos que vêm protagonizando transformações concretas em suas matrizes curriculares e práticas pedagógicas.

Como veremos ao longo deste capítulo, o currículo, longe de ser uma estrutura neutra ou apenas técnica, é uma construção histórica, política e social, carregada de intencionalidades, valores e disputas. Nesse mesmo sentido, Sacristán (2000) nos lembra de que, entre o currículo prescrito e o que realmente se realiza, há um espaço decisivo que depende da atuação dos sujeitos envolvidos, especialmente dos professores. É no cotidiano das práticas docentes que o currículo se concretiza, se reinventa ou se esvazia de sentido. Por isso, pensar o currículo é pensar, também, os compromissos éticos, políticos e formativos assumidos pelas instituições de Ensino Superior. Diante das transformações sociais, tecnológicas e das novas demandas do mundo do trabalho, torna-

se urgente pensar a inovação curricular como resposta às necessidades contemporâneas de formação. A pandemia de Covid-19 evidenciou ainda mais essa urgência, acelerando processos de adaptação pedagógica e reforçando a centralidade da inovação como estratégia de permanência e qualidade (Santos, 2023).

A necessidade de inovar curricularmente não se resume à adoção de novas metodologias ou tecnologias. Envolve, antes de tudo, repensar os sentidos da formação, as formas de organização do conhecimento, os modos de articulação entre teoria e prática, entre saberes acadêmicos e demandas sociais, entre objetivos educacionais e o desenvolvimento de competências para a vida em sociedade. Inovar o currículo é, nesse sentido, um ato de resistência à fragmentação do saber, à homogeneização das trajetórias e à reprodução acrítica de modelos descontextualizados.

Ao apresentar fundamentos e exemplos de práticas curriculares inovadoras, este capítulo pretende fomentar o debate institucional sobre os caminhos possíveis para a reinvenção curricular, destacando que esse processo, embora desafiante, é essencial para garantir a relevância e a qualidade da Educação Superior frente às transformações em curso na sociedade.

O currículo como prática social e artefato cultural

Currículo como construção social, política e histórica

O currículo, longe de ser um simples documento que organiza conteúdos, constitui-se como uma construção social, política e histórica. Ele é produzido em contextos específicos e expressa projetos de sociedade, traduzindo valores, intenções e interesses. Cada decisão sobre o que ensinar, como ensinar e por que ensinar é atravessada por disputas ideológicas e políticas, pois envolve a definição de quais conhecimentos são considerados legítimos.

A trajetória histórica da educação brasileira ilustra bem essa dimensão. Reformas educacionais e diretrizes curriculares foram, ao longo do tempo, moldadas pelas necessidades e ideais de diferentes períodos. Por exemplo, no início da República, os currículos refletiam um modelo elitista e excludente, enquanto a Constituição de 1988, ao reconhecer a educação como direito social, trouxe a exigência de um currículo mais democrático e inclusivo. Assim, o currículo não é estático: ele se modifica à medida que novas demandas culturais, sociais e econômicas emergem, assumindo um caráter dinâmico e mutável.

Dessa análise decorrem reflexões fundamentais, entre elas, o reconhecimento de que nenhum currículo pode ser considerado neutro. As escolhas sobre o que aprender, em que ordem aprender e quais conteúdos priorizar são sempre

condicionadas por uma concepção prévia de formação ideal – seja de cidadãos, de profissionais ou de sujeitos sociais – construída a partir de um determinado contexto histórico e cultural.

Portanto, em uma relação dialética, o currículo influencia e, simultaneamente, é influenciado pelos interesses, as necessidades e os projetos da sociedade vigente. Assim, diante de transformações significativas no cenário social, econômico, político e cultural, o currículo também se reorganiza para responder às novas demandas históricas, redefinindo o que ensinar, por que ensinar, como ensinar e como avaliar o que foi aprendido.

Nesse sentido, é relevante destacar a contribuição de Michael Apple (2006), teórico que compreende o currículo como um instrumento que não se limita a uma simples listagem de conteúdos. Ao contrário, ele resulta de escolhas e determinações feitas por grupos sociais específicos que definem, para outros, os conhecimentos e valores a serem legitimados.

Em outras palavras, o currículo está inserido em relações de poder, nas quais determinados grupos constroem narrativas sobre o que deve ser ensinado, por que determinados conteúdos são privilegiados em detrimento de outros, como o ensino deve ocorrer e como o aprendizado deve ser avaliado.

Currículo como artefato cultural: influências ideológicas, políticas e sociais

Moreira e Silva (2002) afirmam que o currículo deve ser compreendido como um artefato social e cultural, produzido em meio a relações de poder e a disputas simbólicas. Ele não é um instrumento neutro de transmissão de conhecimentos acumulados, mas uma expressão de ideologias, que legitima determinados saberes e silencia outros.

Essa discussão remete, inevitavelmente, à análise amplamente desenvolvida por diversos teóricos sobre o currículo como território de disputa. A seleção do que compõe o currículo pressupõe que determinadas vozes sejam silenciadas, enquanto outros temas ou perspectivas são valorizados, seja por interesses acadêmicos, políticos, econômicos ou ideológicos. O resultado desse processo é, por natureza, tenso, pois o currículo ocupa um espaço limitado e cada escolha implica a exclusão de outras possibilidades.

O currículo, contudo, está em constante movimento, exigindo revisão, crítica e ampliação para responder às necessidades formativas de cada época. As escolhas curriculares que hoje parecem essenciais podem, no futuro, tornar-se insuficientes ou até irrelevantes, especialmente diante da velocidade das transformações impostas pela dinâmica contemporânea.

Nesse sentido, o currículo tende a se alinhar às tendências pedagógicas predominantes de cada período histórico, incorporando metodologias e concepções que refletem mudanças na compreensão sobre o papel do estudante, do docente e da própria didática. Ao longo do tempo, vemos oscilar concepções que ora valorizam o estudante como sujeito protagonista, ora o colocam como receptor passivo do conhecimento; percepções que ora compreendem o professor como mediador do processo de aprendizagem, ora como detentor exclusivo do saber. Essas variações refletem, de forma evidente, os interesses e as demandas sociais na construção curricular.

Apesar de reconhecer que a seleção de conteúdos envolve inevitáveis silenciamentos, essa escolha se apresenta como a única forma possível de organizar o currículo. Isso, no entanto, não significa que as vozes excluídas permaneçam inertes. Pelo contrário, elas pressionam constantemente para conquistar espaço nesse território de disputas, provocando transformações. Um exemplo concreto está na inserção das discussões interculturais e das pautas étnico-raciais nas Diretrizes Curriculares Nacionais, fruto de lutas históricas de grupos marginalizados.

É importante reconhecer, entretanto, que a inclusão formal dessas temáticas nos documentos oficiais não garante, por si só, sua efetivação na prática pedagógica. Ainda assim, representa um avanço significativo, pois, ao torná-las obrigatórias, os documentos normativos impulsionam as instituições de ensino a reverem suas propostas curriculares e buscarem meios de contemplar essas demandas.

Assim, compreender o currículo como artefato cultural significa reconhecer sua função na produção de significados, identidades e representações sociais, ampliando sua análise para além de uma dimensão técnica.

Currículo prescrito, previsto e vivido

Segundo Sacristán (2000), o currículo pode ser analisado a partir de três categorias interdependentes, a saber: currículo prescrito, que está definido por documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, por exemplo; currículo previsto, que se refere ao que os docentes e as instituições planejam; e o currículo vivido, que diz respeito ao que acontece, de fato, no cotidiano educativo, resultando da interação entre professores, estudantes, tempos, espaços e materiais.

Dessa forma, Sacristán (2002) oferece uma contribuição fundamental para ampliar a compreensão do currículo, ao concebê-lo como processo. Nessa perspectiva, o currículo não se limita ao que está prescrito em documentos

oficiais, mas se configura como o resultado da interpretação do docente, construída em diálogo com seus estudantes. O currículo, portanto, assume uma dimensão prática, materializando-se naquilo que efetivamente ocorre na sala de aula, nas visitas técnicas, nos campos de estágio e em outros espaços formativos. Trata-se do currículo enquanto práxis, entendido como algo vivo, em constante transformação e ressignificação.

Essa abordagem desloca o professor do papel de mero executor para o reconhecimento como autor do currículo. Embora os documentos normativos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Projetos Pedagógicos de Curso, estabeleçam orientações e metas, são os docentes que selecionam as práticas, planejam metodologias e constroem experiências formativas a partir da interpretação que fazem desses documentos. Essa interpretação, por sua vez, é influenciada pela formação, pela visão de mundo e pelo contexto sociocultural de cada professor.

Além disso, o docente mantém contato direto com os efeitos reais das ações curriculares. Ainda que nem todos os resultados possam ser totalmente mensurados ou controlados, a prática pedagógica permite compreender como o currículo se materializa e como impacta estudantes, professores e instituições.

Assim, Sacristán (2002) reforça que o currículo não pode ser entendido como uma prescrição asséptica e natural, mas como um movimento dinâmico. Entre o que está prescrito e o que se realiza, o currículo é mediado por múltiplos elementos: a atuação docente, os materiais didáticos, os tempos, os espaços e as interações sociais. Por isso, o currículo que chega ao estudante é necessariamente diferente – em qualidade e substância – daquele que foi inicialmente planejado, pois ele se constrói na relação entre o prescrito, a prática e o real, em um processo contínuo de significação e transformação.

Concepções tradicionais x concepções contemporâneas de currículo

O debate curricular também envolve a distinção entre concepções tradicionais e concepções contemporâneas de currículo, que refletem diferentes paradigmas pedagógicos.

Na concepção tradicional, o currículo é entendido como uma listagem de conteúdos a serem transmitidos. Predomina a fragmentação do conhecimento, a organização disciplinar rígida e a centralidade do professor como detentor do saber. O estudante assume papel passivo, e o foco está na memorização e reprodução de informações.

Já na concepção contemporânea, o currículo é compreendido como processo vivo, voltado para o desenvolvimento de competências, saberes e atitudes. Nessa

perspectiva, valoriza-se a interdisciplinaridade, o protagonismo do estudante e a integração entre teoria e prática, visando formar sujeitos críticos e preparados para lidar com os desafios da sociedade contemporânea.

Ao assumir essa dimensão, o currículo torna-se centro de disputas epistemológicas e culturais, abrindo-se para a interculturalidade e para práticas pedagógicas includentes. Assim, a inovação curricular demanda um olhar que valorize tanto os conhecimentos científicos quanto os saberes locais e comunitários (Santos, 2008 *apud* Campani; Silva; Silva, 2019).

Essa transição reflete a mudança de uma lógica transmissiva para uma proposta dialógica e ativa, aproximando a educação de metodologias inovadoras, como projetos integradores, ensino híbrido e personalização da aprendizagem, que serão retomadas em seções posteriores do capítulo.

O papel do currículo na organização do trabalho pedagógico

A partir da discussão até aqui desenvolvida, fica claro que o currículo exerce papel central na organização do trabalho pedagógico, pois orienta não apenas o que ensinar, mas também como ensinar. Ele estrutura tempos, espaços, metodologias e objetivos de aprendizagem, articulando documentos normativos, práticas docentes e experiências dos estudantes.

Ao estabelecer competências, habilidades e conteúdos essenciais, o currículo influencia diretamente a escolha de metodologias, a definição de estratégias avaliativas e a seleção de recursos. Ao mesmo tempo, a prática pedagógica ressignifica o currículo continuamente, considerando o contexto local, as especificidades dos estudantes e as demandas sociais.

Dessa forma, o currículo cumpre uma dupla função:

- Normativa, ao prescrever diretrizes, metas e conteúdos;
- Formativa, ao guiar a construção de práticas pedagógicas significativas, contextualizadas e transformadoras.

O currículo oculto e suas implicações

Além do que está formalmente prescrito, há elementos do currículo que se manifestam de maneira implícita: trata-se do currículo oculto. Segundo o documento “Indagações sobre Currículo” (Brasil, 2007), ele envolve aprendizagens simbólicas construídas nas rotinas, interações e práticas sociais. Exemplos incluem:

- Organização do espaço: carteiras enfileiradas reforçam hierarquias; disposição em círculo favorece diálogo e colaboração.

- Relações de gênero: comentários como “vou desenhar para as meninas entenderem” comunicam, de forma implícita, desigualdades entre homens e mulheres.
- Hierarquização de saberes: a valorização de algumas disciplinas em detrimento de outras transmite significados sociais sobre o que é considerado conhecimento legítimo.

Reconhecer o currículo oculto exige uma postura crítica e reflexiva por parte dos docentes, pois essas mensagens implícitas influenciam diretamente a construção de valores, identidades e atitudes por parte dos estudantes.

Isto posto, ao integrar as dimensões do currículo prescrito, previsto, vivido e oculto, bem como sua natureza histórica, política e cultural, compreendemos que o currículo é um processo vivo e inacabado, constantemente tensionado por diferentes grupos e interesses. Essa visão reforça a necessidade de processos democráticos na sua construção, considerando as vozes historicamente marginalizadas e os desafios da sociedade contemporânea.

Com essa compreensão, o currículo deixa de ser um documento técnico e passa a ser reconhecido como um instrumento que organiza conteúdos, constrói significados e orienta práticas pedagógicas que se desenvolvem na Educação Superior.

Giroux (1997) aponta que o currículo vai além da simples listagem de conteúdos: ele carrega valores, ideologias e práticas sociais. A concepção tradicional, marcada pela transmissão unidirecional de conhecimento, contrasta com uma visão contemporânea de currículo como espaço de relações, diálogo e ação política.

Inovação curricular e as demandas da contemporaneidade

O conceito de inovação curricular na perspectiva da Educação Superior

A partir da discussão de que o currículo influencia e é influenciado pelas demandas do contexto histórico, o conceito de inovação curricular, em todas as etapas do ensino em geral e na Educação Superior em particular, não pode ser compreendido como um conjunto de alterações pontuais, tais como a simples inclusão ou exclusão de disciplinas, a atualização superficial de conteúdos ou a adoção esporádica de tecnologias. Essas mudanças representam apenas adaptações fragmentadas que não necessariamente respondem às complexas exigências presentes na contemporaneidade que se apoiam na interdisciplinaridade, formação de competências para o século XXI e aproximação com o mundo do trabalho.

De acordo com Masetto (2018), a inovação curricular exige uma transformação estrutural que alcance todas as dimensões da proposta pedagógica. Isso significa rever pressupostos formativos, reorganizar metodologias, repensar modelos de ensino e aprendizagem e redefinir os objetivos da formação profissional. Trata-se, portanto, de uma mudança de paradigma, que demanda abertura ao novo e integração entre teoria, prática e pesquisa, reforçando a necessidade de modelos pedagógicos criativos e inclusivos.

As novas demandas da sociedade e do mundo do trabalho

Vivemos em um contexto histórico definido por transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que se sucedem com notável aceleração. Processos como a globalização, os avanços tecnológicos, a expansão do acesso à informação e a emergência de novas problemáticas sociais e ambientais delineiam um cenário marcado por saberes transitórios, em que o conhecimento é continuamente produzido, ressignificado e rapidamente substituído, exigindo assim um compromisso permanente com aprendizagens contínuas, considerando que as mudanças no mundo do trabalho são constantes, surgindo novas profissões, enquanto funções tradicionais são redefinidas pela automação e pela inteligência artificial.

Como aponta o autor Zygmunt Bauman (2000), a modernidade líquida traz como condição, não a incerteza, sempre presente na história da humanidade, mas a percepção de que a incerteza será permanente.

Tais mudanças aceleradas e incertezas fazem com que o mundo do trabalho exija dos profissionais, além de competências técnicas, o desenvolvimento de habilidades interpessoais, como comunicação, colaboração, empatia e resiliência.

Há que se considerar também outro importante aspecto da atualidade, que se refere ao fato de as relações se apresentarem cada vez mais complexas e interconectadas, com diferentes áreas do conhecimento dialogando para compreender fenômenos multifacetados.

Conforme enfatiza Edgar Morin (2015), tudo é complexo, e a realidade só pode ser apreendida com métodos que reconheçam a unidade e a interdependência das partes, evidenciando a necessidade de abordagens que acolham a complexidade como estrutura fundamental da contemporaneidade.

Nesse contexto, a Educação Superior tem sido constantemente provocada a repensar os modelos tradicionais e propor práticas que contribuam no desenvolvimento dos estudantes de maneira integral, enfatizando a necessidade do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, assim como

a capacidade de solucionar problemas complexos, articulando múltiplas áreas do conhecimento. Isso implica preparar estudantes para enfrentar problemas inéditos, para os quais não há soluções previamente estabelecidas.

A centralidade da interdisciplinaridade como eixo estruturante da inovação

A interdisciplinaridade ocupa papel central na perspectiva da inovação curricular. Ao superar a fragmentação disciplinar, favorece a integração de saberes e possibilita compreender problemas de forma ampla e contextualizada. Como destaca Masetto (2018), os currículos inovadores propõem trabalhar conteúdos a partir de grandes temas ou problemas estruturantes, que funcionam como eixos integradores entre teoria e prática.

Essa abordagem potencializa aprendizagens significativas, na medida em que o estudante estabelece conexões entre conceitos, experiências e diferentes campos do saber. Ao partir de problemas reais, estimula-se a pesquisa aplicada, favorecendo a investigação científica e a proposição de soluções criativas. Além disso, promove-se o protagonismo estudantil, pois o estudante assume um papel ativo no processo de aprendizagem, construindo trajetórias personalizadas e alinhadas aos seus interesses e necessidades. Por fim, possibilita a integração com o campo profissional, articulando os conteúdos acadêmicos às práticas do mundo do trabalho e fortalecendo a relação entre teoria e prática.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade é um eixo estruturante da inovação curricular, por permitir que os estudantes desenvolvam uma visão ampla e crítica da realidade e atuem de maneira colaborativa e eficaz diante dos desafios contemporâneos.

A necessidade de alinhamento com as competências do século XXI

A formação profissional na contemporaneidade exige alinhar o currículo às competências do século XXI, compreendidas como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores indispensáveis para a atuação cidadã e profissional em um mundo em constante transformação. Entre essas competências, destacam-se o pensamento crítico e a resolução de problemas complexos, essenciais para analisar situações sob múltiplas perspectivas e propor soluções inovadoras.

Soma-se a isso a necessidade de criatividade e inovação na produção do conhecimento, características fundamentais para lidar com contextos inéditos e dinâmicos. A formação também deve contemplar o desenvolvimento de comunicação eficiente e a colaboração interprofissional, favorecendo o trabalho em equipe e o diálogo entre diferentes áreas do saber.

Além disso, a alfabetização digital e o domínio de tecnologias emergentes tornam-se requisitos para acompanhar os avanços contemporâneos e suas implicações no mundo do trabalho.

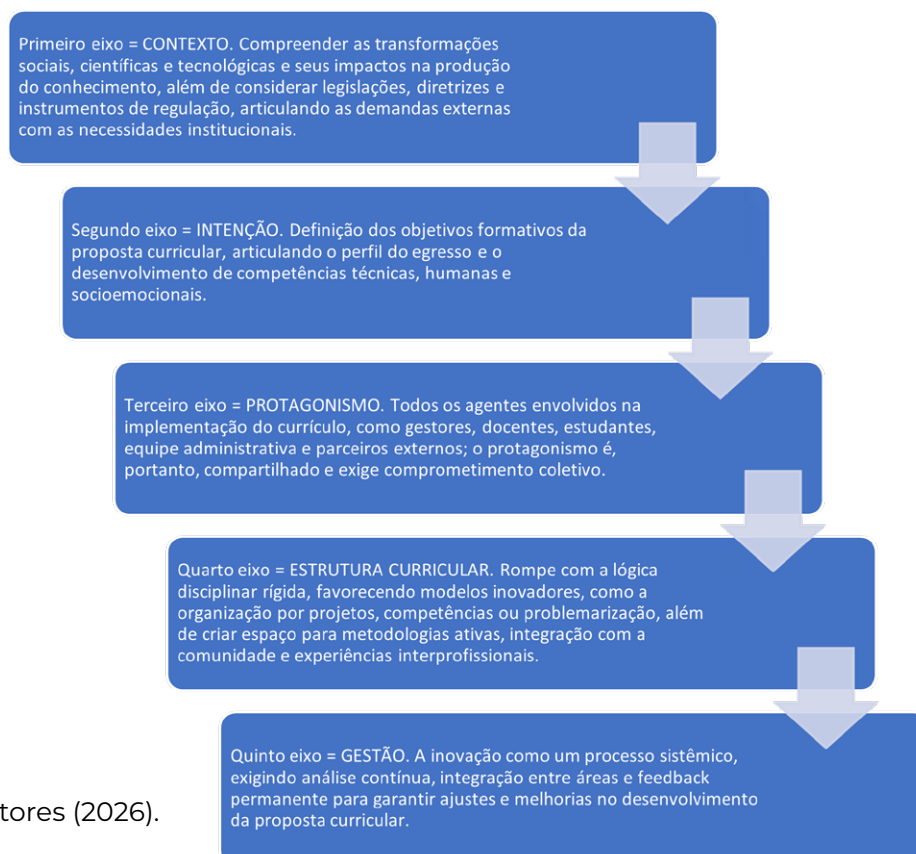
Por fim, é imprescindível cultivar a consciência socioambiental e a ética profissional, bem como desenvolver competências socioemocionais que possibilitem lidar com as incertezas, as rápidas mudanças e os desafios próprios da sociedade atual.

No caso do Centro Universitário São Camilo, essas competências dialogam diretamente com a missão institucional estabelecida no PDI, que integra a tradição humanizadora da instituição à necessidade de responder às demandas contemporâneas. Assim, as práticas pedagógicas são orientadas para uma formação sólida, ética e socialmente comprometida, sem abrir mão da integração com os desafios do tempo presente.

Os cinco eixos constitutivos da inovação curricular

Segundo Masetto (2018), a inovação curricular deve ocorrer de forma sinérgica em cinco eixos constitutivos, interdependentes e complementares, que demonstram como a inovação curricular não pode ser fragmentada: é necessária uma transformação profunda e integrada que envolva todos os sujeitos, as práticas e as dimensões institucionais.

Figura 1 - Os cinco eixos constitutivos da inovação curricular.



Fonte: Os autores (2026).

A partir do que discutimos nesta seção, pode-se afirmar que a inovação curricular, na Educação Superior, emerge como uma resposta necessária às rápidas transformações da sociedade e às novas demandas do mundo do trabalho. Mais do que atualizar conteúdos ou incluir tecnologias, inovar significa reformular concepções pedagógicas, romper com paradigmas tradicionais e promover aprendizagens significativas.

No Centro Universitário São Camilo, essa concepção de inovação dialoga com a missão institucional e com as necessidades do presente, integrando formação humanizadora, competências técnicas e habilidades socioemocionais. Trata-se de preparar profissionais críticos, criativos, reflexivos e socialmente comprometidos, capazes de atuar de forma ética, colaborativa e inovadora diante de contextos complexos e incertos, promovendo a integração entre teoria e prática, valorizando a interdisciplinaridade e o engajamento em projetos reais.

Tendências inovadoras na organização curricular

No contexto da inovação curricular, algumas tendências vêm se consolidando como estratégias pedagógicas eficazes para atender às exigências formativas do século XXI. Essas tendências representam alternativas à organização curricular tradicional, marcada pela compartimentalização disciplinar e pela centralidade do professor, e propõem novos arranjos didático-metodológicos, centrados no estudante, na interdisciplinaridade e na aprendizagem significativa.

Entre as abordagens mais relevantes, destacam-se o currículo por projetos, o ensino híbrido, a personalização da aprendizagem e o currículo organizado por competências, que serão explorados a seguir.

Currículo por projetos

O currículo por projetos estrutura-se em torno da resolução de problemas reais ou situados, propostos como eixo articulador das aprendizagens. Essa abordagem tem como base teórica a aprendizagem baseada em projetos (*Project-Based Learning* – PBL), fortemente influenciada pelo pensamento de John Dewey (1938) e pelas abordagens sociointeracionistas.

A organização do currículo por projetos fundamenta-se na definição de questões geradoras, temas integradores ou problemas complexos que norteiam o processo formativo. Essa abordagem estimula a interdisciplinaridade, superando a fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas, e valoriza tanto a autonomia estudantil quanto o trabalho colaborativo. Outro aspecto essencial é a integração entre pesquisa, teoria e prática, o que contribui significativamente para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e profissionais. Além disso, há uma ênfase na produção de conhecimento contextualizado,

que faça sentido para o estudante e esteja conectado à realidade em que está inserido.

Entre as principais potencialidades da organização curricular por projetos no Ensino Superior, destaca-se a capacidade de aproximar a formação acadêmica das demandas concretas da realidade social e profissional. Essa abordagem favorece a construção de saberes mais duradouros e significativos, na medida em que mobiliza os estudantes em torno de desafios reais, conectando teoria e prática. Ao estimular a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de inovação, o currículo por projetos contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI. Além disso, promove o protagonismo estudantil e fortalece o comprometimento com o processo formativo, ao envolver os discentes na busca ativa por soluções e intervenções transformadoras.

Um exemplo de aplicação relevante dessa perspectiva são os projetos integradores desenvolvidos nos cursos de Graduação, que articulam diferentes componentes curriculares em torno de um problema comum, relacionado ao território ou à área de atuação profissional. Nesses projetos, os estudantes desenvolvem diagnósticos, constroem intervenções concretas, elaboram relatórios técnicos e apresentam os resultados à comunidade, consolidando uma formação crítica, aplicada e socialmente comprometida.

Ensino híbrido

O ensino híbrido caracteriza-se pela articulação intencional entre momentos presenciais, como discussões, atividades em laboratório e tutoria, e momentos remotos, que envolvem estudos independentes, atividades assíncronas, fóruns de discussão e trilhas adaptativas de aprendizagem.

Essa modalidade implica o uso qualificado das tecnologias digitais, compreendidas não apenas como ferramentas operacionais, mas como meios efetivos de mediação pedagógica. Entre seus fundamentos, está o incentivo à autonomia do estudante, promovendo a autorregulação e a autogestão dos processos de aprendizagem.

No contexto da Educação Superior, o ensino híbrido apresenta diversas potencialidades, a saber: amplia o acesso a diferentes fontes de conhecimento, favorecendo a diversidade de experiências educacionais; permite que os estudantes avancem conforme seus próprios ritmos, respeitando distintos estilos e tempos de aprendizagem; e fortalece a interação entre docentes e discentes, a partir de *feedbacks* contínuos e diversificados.

Ademais, contribui significativamente para o desenvolvimento de competências digitais essenciais à vida acadêmica e ao exercício profissional.

Quando alinhado a uma proposta curricular coerente e significativa, o ensino híbrido constitui um caminho promissor para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais flexíveis, contextualizadas e que respondem às complexas exigências do mundo contemporâneo.

Personalização da aprendizagem

A personalização da aprendizagem configura-se como uma tendência educacional contemporânea que parte do reconhecimento da diversidade dos sujeitos aprendentes e propõe a construção de trajetórias formativas que levem em consideração interesses, ritmos, contextos e necessidades individuais.

Essa abordagem desloca o foco da homogeneização curricular para uma perspectiva centrada no protagonismo do estudante. Entre suas principais características, destaca-se a proposição de trilhas formativas diferenciadas e integradas a um percurso comum, a utilização de dados, diagnósticos e instrumentos avaliativos como base para decisões pedagógicas, bem como a valorização da autonomia, da autorreflexão e da metacognição.

No Ensino Superior, a personalização da aprendizagem apresenta importantes potencialidades: contribui para a inclusão e permanência de estudantes com diferentes perfis e trajetórias acadêmicas; fortalece a motivação intrínseca, na medida em que o estudante se reconhece no processo formativo; favorece o desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia intelectual; e estimula a coparticipação dos discentes na construção do currículo, aproximando a educação das singularidades dos sujeitos.

Currículo organizado por competências

A proposta de organização curricular por competências responde aos desafios contemporâneos da formação no Ensino Superior, ao priorizar o desenvolvimento integrado de saberes, habilidades, atitudes e valores. Diferentemente de um currículo centrado em conteúdos fragmentados, essa abordagem estrutura a formação com base em competências previamente definidas, orientadas pelo perfil do egresso e pelas exigências sociais e profissionais.

Nesse modelo, a matriz curricular assume papel estratégico, sendo planejada a partir da identificação de macros competências que orientam a seleção e a distribuição dos componentes curriculares ao longo do percurso formativo. Cada etapa do curso passa a contribuir de forma articulada para o desenvolvimento progressivo das competências, assegurando coerência entre teoria, prática, pesquisa e extensão.

Essa configuração favorece o protagonismo estudantil, a aprendizagem

significativa e a construção de saberes aplicáveis em contextos reais, exigindo, por sua vez, um trabalho docente colaborativo e intencional, com práticas avaliativas formativas e contínuas.

Discussões acerca das tendências de inovação curricular

Algumas tendências ganham destaque e têm sido apresentadas como etapas necessárias de reflexão e aprendizado, ao considerarmos a inovação curricular e as experiências compartilhadas por estudiosos e executores da inovação.

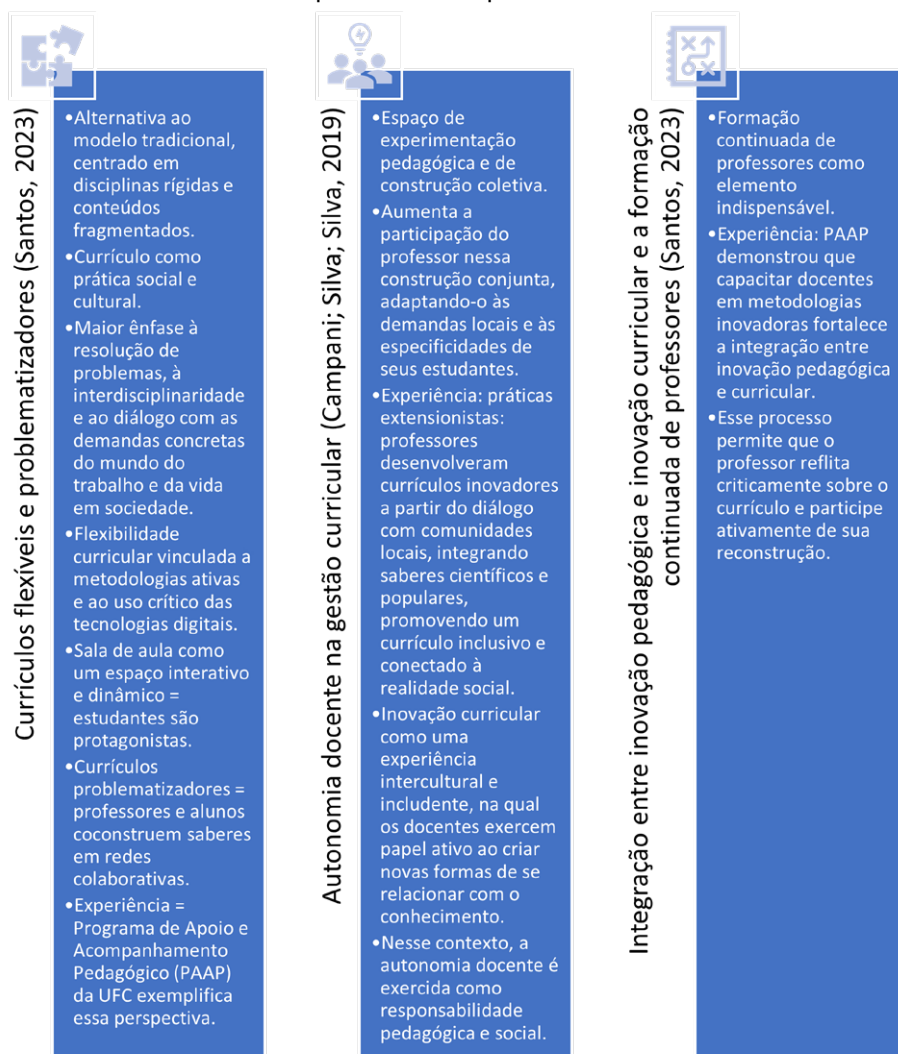
Os currículos flexíveis e problematizadores têm sido diretriz para inovação, por promoverem abordagem problematizadora que rompe com a linearidade da transmissão de conteúdos, privilegiando a autonomia, a criticidade, a flexibilidade e o engajamento discente. Essa concepção se alinha ao que alguns autores chamam de educação criativa aplicada, centrada em projetos reais, autonomia, pensamento crítico e inovação social. Desse ponto de vista, Perrenoud (1999) enfatiza que currículos flexíveis devem desenvolver competências que preparem os estudantes para lidar com situações complexas, mobilizando saberes de maneira integrada. Assim, a flexibilidade e a problematização curricular não se restringem a mudanças formais, mas configuram uma postura pedagógica voltada à formação crítica e emancipatória.

A autonomia docente tem sido outra tendência muito estudada e abordada, especialmente após o aumento das estratégias e oportunidades de ações de extensão universitária, que agora adotam papel metodológico e orientado pela Resolução nº 7/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Nas ações de extensão universitária, que se configuram em cenário vivo para que o docente, com seus alunos e inserido na problemática da sociedade, com responsabilidade e crítica, construa um currículo inovador. Essa premissa segue em consonância com o conceito de “ecologia de saberes” proposto por Boaventura de Sousa Santos (2008), que reconhece a pluralidade epistemológica como base para a construção de novos conhecimentos e não se confunde com isolamento individual, mas se articula com processos coletivos de reflexão e experimentação pedagógica. Ainda, a dimensão coletiva da autonomia também merece destaque. Ao compartilhar práticas, refletir sobre desafios e propor soluções conjuntas, docentes ampliam a potência inovadora dos currículos universitários. As trocas de experiências exitosas, espaços de diálogo, apoio à experimentação pedagógica e valorização da docência como prática investigativa convidam o docente, ao se sentir parte da construção e autônomo, a contribuir para dirimir a racionalidade técnica e instaurar um currículo vivo, aberto às demandas sociais e ao protagonismo discente.

Uma discussão importante sobre inovação curricular tem se debruçado

sobre os processos de integração entre inovação pedagógica e inovação curricular, exigindo investimento na formação continuada de professores e no desenvolvimento de práticas colaborativas (Santos, 2023). Os desafios encontrados na tarefa de articular inovação pedagógica e inovação curricular, superando a visão de que se trata de dimensões isoladas e propondo mudanças, como já discutidos neste capítulo, carregam obstáculos culturais, históricos e operacionais. Mas deve-se destacar que, para garantir suporte à integração entre objetivos de formação, métodos de avaliação e formas de organização do conhecimento, de modo a alinhar o currículo às demandas sociais e profissionais atuais, os agentes do processo devem constar nessa organização. Além disso, a integração entre pedagogia e currículo demanda práticas colaborativas entre docentes, técnicos e estudantes. Segundo Masetto (2011), projetos inovadores no Ensino Superior só alcançam sucesso quando desenvolvidos em equipe, com objetivos educacionais compartilhados. Dessa forma, a inovação não se reduz a iniciativas isoladas, mas se consolida como cultura institucional, exigindo investimento em políticas de apoio, redes de cooperação e espaços de formação colaborativa, que deve ser diretriz desde sua concepção na reformulação.

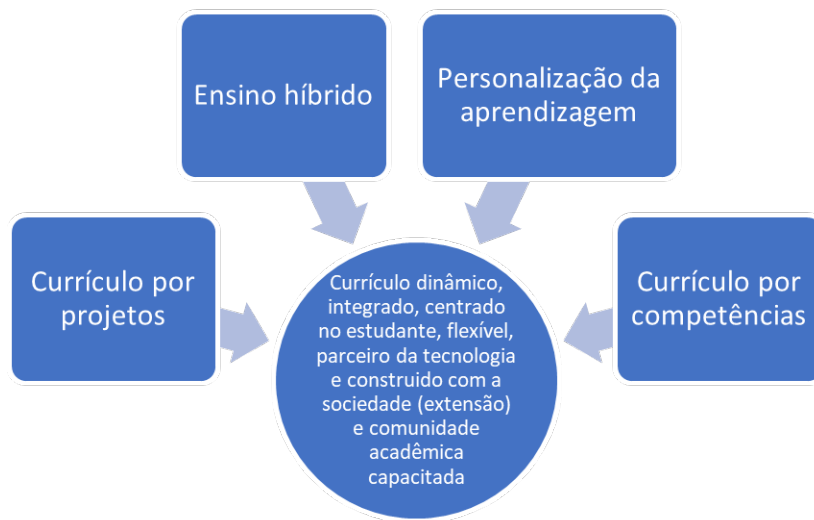
Figura 2 - Principais discussões sobre as tendências na inovação e experiências praticadas.



Convergências e princípios comuns das tendências curriculares inovadoras

Apesar das especificidades conceituais e metodológicas de cada uma das abordagens apresentadas – a saber: currículo por projetos, ensino híbrido, personalização da aprendizagem e currículo organizado por competências –, é possível identificar convergências significativas que apontam para uma mesma direção formativa: a construção de um currículo mais dinâmico, integrado e centrado no estudante.

Figura 3 - Convergências entre tendências curriculares inovadoras.



Fonte: Os autores (2026).

Essas propostas compartilham o compromisso com a superação da fragmentação do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática. Todas valorizam o protagonismo discente, reconhecendo o estudante como sujeito ativo do seu processo formativo. Ao mesmo tempo, reforçam a necessidade de flexibilidade na mediação pedagógica, capaz de responder à diversidade dos sujeitos, aos desafios contemporâneos e às transformações do mundo do trabalho.

Outro ponto em comum diz respeito ao uso intencional das tecnologias digitais, não como mero suporte instrumental, mas como elementos estruturantes de novas mediações pedagógicas e caminhos de aprendizagem. Por fim, todas exigem planejamento docente articulado, práticas avaliativas formativas e uma gestão curricular comprometida com a inovação e com a formação integral.

Essas tendências indicam que inovar na organização curricular não é adotar modismos, mas sim reconfigurar a prática pedagógica com base em fundamentos sólidos, em diálogo com as demandas da sociedade e em consonância com os princípios da educação significativa para os indivíduos e para a sociedade como um todo, assim como para a cultura institucional.

Considerações finais

Neste capítulo, buscamos discutir o currículo como eixo estruturante da formação na Educação Superior, compreendendo-o não apenas como uma estrutura técnica de organização de conteúdos, mas como uma prática social que reflete valores, concepções de sociedade, de ser humano e de educação. O currículo é sempre expressão de um projeto de formação, e, por isso, sua inovação exige reflexão crítica, compromisso ético e coragem para romper com modelos fragmentados, tecnicistas e descontextualizados.

Discutir inovação curricular é discutir o futuro da Educação Superior. O currículo, compreendido como artefato cultural e prática social, deve ser constantemente ressignificado para acompanhar as transformações da sociedade de forma crítica e reflexiva.

Partimos de uma concepção de currículo que não se restringe ao documento oficial ou à matriz curricular prescrita, mas que se concretiza nas práticas reais dos educadores. Como nos alerta José Gimeno Sacristán (2000), é no chamado currículo real – aquele que efetivamente se realiza nas salas de aula, nas interações e mediações cotidianas – que repousa o verdadeiro potencial de transformação. E esse currículo depende, em grande medida, da atuação comprometida e crítica dos professores, que o colocam em prática, reinterpretem e ressignificam suas intenções formativas no diálogo com os estudantes e com os contextos em que atuam.

As experiências apresentadas ao longo deste capítulo, tais como o currículo por projetos, o ensino híbrido, a personalização da aprendizagem e a organização curricular por competências revelam caminhos possíveis para inovar a prática educativa, sempre com base em princípios comuns: centralidade na formação humana, valorização da autonomia, articulação entre teoria e prática, e construção de sentidos formativos enraizados na realidade dos estudantes e da sociedade. A literatura e as experiências analisadas evidenciam que a inovação curricular requer coragem para romper com modelos tão sedimentados, abertura para o diálogo intercultural e compromisso com uma formação cidadã e crítica.

Concluimos com um convite à reflexão e à ação dos docentes, gestores e demais agentes institucionais: que cada um reconheça o seu papel na reinvenção do currículo, assumindo a inovação como um compromisso ético com a qualidade da formação e com a construção de uma sociedade mais solidária, plural e comprometida com as questões republicanas de nosso tempo, cumprindo seu papel transformador da sociedade no século XXI. Como nos lembra Edgar Morin (2005), somos impelidos, como educadores, a ensinar a viver, pois a missão da educação é permitir que os seres humanos enfrentem

as incertezas que, na atualidade, vêm carregadas de desafios que também se projetam para o futuro.

É nesse horizonte que, no Centro Universitário São Camilo, os cursos de Graduação vêm construindo propostas curriculares que não se pautam por modismos, mas sim pelas exigências de uma educação integrada, significativa e comprometida com a formação de sujeitos competentes para o exercício profissional, sem perder de vista a ética, a sensibilidade humana e a responsabilidade social. A formação, para nós, tem como premissa atender às necessidades da sociedade e contribuir com seu desenvolvimento.

Nos próximos capítulos, por meio dos relatos dos próprios cursos de Graduação, conheceremos como essas inovações curriculares vêm sendo concretizadas na prática, em percursos que ainda estão em movimento, como é próprio da vida acadêmica, mas que já apresentam resultados expressivos, reconhecidos tanto pela comunidade acadêmica quanto pelas avaliações externas e pelo mercado de trabalho. Esses relatos nos oferecerão a dimensão concreta desse compromisso institucional com a formação de excelência, que articula inovação, humanização e transformação.

Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288 p.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. São Paulo: Zahar, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicações sobre Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

CAMPANI, Adriana; SILVA, Rejane Maria Gomes; SILVA, Maria do Socorro Sousa. Inovação curricular no Ensino Superior: desafios e possibilidades. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 23, n. esp. 1, p. 785-797, out./2019. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v23iesp.1.13015>.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação curricular no Ensino Superior. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, ago./2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp>.

br/index.php/curriculum. Acesso em: 01 set. 2025.

_____. **Trilhas abertas na universidade: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores.** São Paulo: Summus, 2018.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas.** 13. ed. Campinas: Papirus, 2017. 183 p.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 154 p.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo.** 5. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2015.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 352 p.

_____(Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** 1. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2013. 542 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Maria José Costa (Org.). **Inovação pedagógica na docência do Ensino Superior: reflexões teóricas e práticas do PAAP.** Fortaleza: Imprensa Universitária da UFC, 2023.

2

DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS DIFERENCIADAS EM DISCIPLINAS BÁSICAS DOS CURSOS DA SAÚDE: EXPERIÊNCIA DAS TRILHAS INSTITUCIONAIS

*Cristiane Regina Ruiz
Iderval Silva de Souza
Rodrigo Leite da Silva*

Introdução

Planejar uma disciplina não é algo que se faz sem reflexão, estudo e determinação. Na busca de qualidade, é necessário que se analise não somente o conteúdo, mas sim a interação do conteúdo com a prática profissional, bem como com os aspectos biopsicossociais dos estudantes. Conteúdo sem propósito não leva nada a lugar nenhum.

Com a rápida evolução tecnológica e as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, é imperativo que as instituições de ensino adaptem suas metodologias para preparar os alunos de maneira mais eficaz. Atividades diferenciadas com uso de metodologias ativas não apenas engajam os estudantes, mas também promovem habilidades críticas, como resolução de problemas, colaboração e pensamento crítico.

Além disso, a implementação de práticas inovadoras nas disciplinas do Ensino Superior pode contribuir significativamente para a inclusão e diversidade no ambiente acadêmico. Ao diversificar as formas de ensino e avaliação, os docentes podem atender melhor às necessidades individuais dos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais equitativo.

Porém, para que isso seja plausível, os docentes precisam ser o cerne deste processo. O investimento na equipe é extremamente necessário e uma gestão atenta consegue mapear as necessidades do grupo e trabalhar ponto a ponto para alinhar as ações docentes, criar um ambiente motivador e incentivar a proatividade e o pensamento criativo.

Constata-se, portanto, que a gestão se preocupa com a integração dos princípios de diversidade, equidade e inclusão, promovendo a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional e assegurando o direito

à aprendizagem com equidade. Logo, ao valorizar o diálogo, a diversidade e a corresponsabilidade, a gestão contribui para a construção de um ambiente acadêmico democrático, mais justo, inovador e comprometido com a formação integral dos estudantes.

O intuito deste capítulo é demonstrar o quanto uma instituição visionária, uma gestão criativa e uma equipe engajada podem fazer diferença na Educação Superior.

Reformulação curricular

As trilhas científicas comuns são um conjunto de temáticas fundamentais para o embasamento de estudantes em uma perspectiva da construção de conhecimentos básicos, estruturais e comuns para todos os cursos oferecidos no Centro Universitário São Camilo. O objetivo das trilhas é agregar valor por meio de discussões, experiências e trocas entre discentes de diferentes cursos nos quatro primeiros semestres de formação.

A nova apresentação dessas temáticas fundamentais acompanha a evolução do processo de aprendizagem pelo qual o mundo atual está passando. O mercado de trabalho, as relações profissionais e o modo como o aprendizado ocorre têm se transformado, e isso exige não só que o Ensino Superior mude, mas que o perfil do profissional do futuro também mude.

Nossa instituição evoluiu acompanhando os avanços tecnológicos e a preocupação pedagógica de fazer com que estudantes sejam protagonistas, e não espectadores, em sua jornada pela busca do conhecimento. Sendo assim, as disciplinas que compõem as trilhas têm como premissa conduzir os discentes por meio de atividades cada vez mais colaborativas nas quais estudantes precisam pensar “fora da caixa”, construir coisas e encontrar soluções, seja por meio de experiências simples, como o uso de cartolina e papel, ou por meio da tecnologia, aprendendo a utilizar um site ou aplicativo.

Essas experiências serão enriquecedoras no futuro quando esses alunos forem buscar seus lugares no mercado de trabalho, considerando que o mercado tem buscado um profissional criativo, colaborativo, crítico, que saiba se comunicar de modo pessoal e também de modo virtual, e que tenha habilidades tecnológicas.

Todo esse cenário foi contemplado durante a reformulação curricular do Centro Universitário São Camilo, ocasionando, no final de 2021, um novo desenho para os antigos eixos institucionais, que, a partir de 2022, se tornaram as trilhas científicas comuns. Foram definidas três trilhas, cujo referencial central era o ser humano, para abarcar as diversas disciplinas que farão parte desse processo:



Fonte: Os autores (2026).

Estrutura macroscópica e microscópica do corpo humano

Nesta trilha, as disciplinas trabalham todos os conceitos estruturais do corpo humano, como as moléculas, as células, os tecidos e as estruturas anatômicas, além de explorar o funcionamento normal tanto microscópico quanto macroscópico de todas as estruturas corporais. O aluno tem como objetivo saber como é organizado e como funciona um corpo humano saudável.

O indivíduo, mecanismos de defesa, adaptação às agressões externas e processo de doença

Nesta trilha, as disciplinas mostram ao aluno como o corpo humano consegue responder às agressões, por meio da explicação dos organismos microscópicos, enfatizando o modo como as doenças se desenvolvem e como o organismo se defende. A Microbiologia e a Parasitologia fornecem as informações sobre os principais agentes agressores. A Fisiopatologia, por sua vez, explica os mecanismos que desenvolverão diversas doenças.

Relações biopsicossociais com outros indivíduos e com a comunidade

Nesta trilha, as disciplinas discutem todas as maneiras que o indivíduo tem para se relacionar com os outros, seja no trabalho, na família ou na sociedade. A trilha levanta discussões acerca da diversidade cultural, dos dados epidemiológicos e estatísticos que fundamentam a pesquisa científica e da tecnologia e seu envolvimento no dia a dia de nossa sociedade. Também trabalha conceitos de comunicação, gestão, empreendedorismo e todo o contexto ético que permeia as relações humanas.

Investimento nos docentes

Logo que a pandemia findou, sabíamos que nossa volta à sala de aula traria alegrias, porém, também muitas dúvidas quanto ao modo como discentes e docentes encarariam esse retorno. Após análise e elaboração de tentativas, decidiu-se por aplicar metodologias mais próximas à realidade que se desenhou o cotidiano: o fato de que não podíamos mais trabalhar somente com aulas expositivas e avaliações tradicionais.

Considerar que o aluno estava diferente, bem como os docentes e a educação, clamava por uma mudança que se adequasse a esse novo perfil. Um grande desafio ainda continua sendo descobrir como engajar os alunos. Os inimigos do engajamento são o desencantamento, a desconexão, a distração e o desempoderamento do aluno. Olhando para essas informações, a estratégia no pós-pandemia foi lançar mão de atividades que pudessem combater esses inimigos, trazendo experiências para os estudantes, com apoio docente, para que eles se sintam parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, podendo criar, modelar, prototipar e colaborar, obtendo assim uma experiência positiva com relação tanto ao aprendizado quanto ao processo avaliativo.

Nos momentos de planejamento docente, a equipe de trilhas institucionais, organizada em aproximadamente 30 docentes, enfatizou o trabalho com atividades diferenciadas, como: práticas de autoconhecimento, *Design Thinking* (DT), aulas sobre o uso de Inteligência Artificial (IA) em sala de aula, desafios da diversidade em sala de aula, oficinas de atividades *hands on*, com propostas para aproximar a equipe e expor nossos anseios, desejos e desafios, além de abrir novas portas para a criatividade, repensando as atividades em sala de aula e as avaliações.

As ações desenvolvidas para o aprimoramento docente nesse período de reestruturação estão descritas a seguir, com detalhes das propostas e resultados.

Oficina *hands on*: as experiências denominadas *hands on*, ou “mão na massa”, já existem há muito tempo e sempre foram aplicadas nas fases iniciais do aprendizado, ou seja, nos primeiros anos escolares. Mas também são importantes ferramentas no Ensino Superior. A prática *hands on* permite que estudantes recebam *feedback* imediato de docentes e colegas, ajudando no ajuste de suas abordagens e na melhoria de suas habilidades de forma rápida. Além disso, projetos que envolvem múltiplas disciplinas podem ajudar discentes a verem a interconexão entre diferentes áreas do conhecimento e a aplicarem habilidades diversas em um único contexto. Ademais, a experiência prática ajuda no desenvolvimento de habilidades interpessoais, como trabalho em equipe, comunicação e liderança, que são essenciais no mercado de trabalho.

Quais são os objetivos de uma atividade *hands on*?

Criar ou construir um projeto, aprender juntos, exercitar a liberdade criativa e explorar e experimentar ideias, materiais e objetos.

O que pode ser feito?

Pode ser um robô, um prato típico, uma campanha para uma causa, uma animação, uma encenação, uma fantasia, um aplicativo, uma maquete, enfim: o céu é o limite. O que é fundamental, por parte do docente, é preparar espaços destinados à realização das atividades, além de idealizar possíveis projetos que podem ser feitos com as turmas. O ideal é que as ações tenham o intuito de trazer uma maior compreensão sobre a realidade.

Como usar na sala de aula?

Deve-se partir daquilo que é relevante para a disciplina e pensar em meios de despertar novos interesses nos alunos, ajudando-os a criar projetos autorais conectados com os temas discutidos. Podemos usar como exemplo algo muito simples: se, em uma aula de Química, estudantes criarem, usando bolas de isopor, tinta, palitos, cola, tesoura, pincéis etc., um modelo tridimensional de algumas moléculas e isso fizer a diferença entre entender ou não o conceito e a importância dessas moléculas na prática, estamos lidando com uma situação bem-sucedida do uso da atividade *hands on*. O fato de termos colocado docentes no papel de discentes, buscando o trabalho em equipe e utilizando sua criatividade e seu protagonismo com o objetivo de criar um produto com as próprias mãos, nos mostrou o quanto é difícil para o aluno se engajar. Percebemos as barreiras das relações interpessoais, a necessidade de ceder, ouvir críticas e, ao mesmo tempo, não desistir da atividade antes de sua finalização.

Oficina de DT: o DT é uma ferramenta criativa que une a sensibilidade do design, os métodos que atendem às necessidades das pessoas e o que é possível realizar, de forma tecnológica ou manual. É uma maneira de pensar e resolver problemas complexos, utilizando-se da empatia, colaboração e prototipação de ideias por meio da experimentação.

E o que isso tem a ver com a sala de aula?

O desafio de ensinar no século XXI pós-pandemia, mantendo a atenção e o engajamento dos alunos, faz com que essa ferramenta seja uma grande aliada no dia a dia dos professores. O processo todo pode ser realizado em horas, dias ou meses, dependendo da necessidade e da intenção de cada docente e de cada nível educacional. Podemos utilizar essa metodologia para o fechamento

de uma unidade curricular, resolvendo um problema atrelado aos fundamentos ministrados, ou desenvolver um projeto, durante um período maior, como acompanhamento de uma unidade ou disciplina.

Os princípios e fundamentos do DT são aplicáveis a uma ampla variedade de situações, como estratégias de ensino-aprendizagem, metodologias para solução de problemas e abordagem de inovação. Ao trabalharmos isso entre docentes, ficou claro que situações em sala de aula em diversas disciplinas podem ser transformadas em um projeto a ser executado por meio das etapas do DT.

Aula de IA: a IA tem tomado conta da mídia nos últimos tempos, dividindo a opinião das pessoas, de forma positiva ou negativa, o que gerou o seguinte questionamento: o mundo de hoje é um onde a IA substitui o professor ou onde o professor se beneficia da IA para otimizar seu tempo e melhorar a qualidade de suas aulas? Por isso, a intenção desta aula de IA foi desmistificar a ferramenta e mostrar a docentes que ela pode ser uma aliada, auxiliando na construção estética de sua aula, na geração de imagens ilustrativas para seu material didático e como um suporte para buscas e consolidação de informações. O fato de cada um dos docentes ter a chance de testar sites que utilizam a IA, conhecer aplicativos que podem ser baixados em seu celular e entender que o controle da ferramenta está em sua mão, e não o contrário, fez com que diversos docentes passassem a ser usuários de IA em sua vida acadêmica, compreendendo que essa pode ser utilizada para personalizar o ensino, adaptando conteúdos às necessidades e aos ritmos de aprendizagem de cada estudante e estimulando também o docente a se atualizar constantemente, promovendo uma mentalidade aberta e flexível.

Autoconhecimento: realizamos atividades diversificadas que envolveram desde a participação de uma fisioterapeuta oferecendo ensinamentos sobre como cuidar de sua postura, minimizar dores de cabeça e da coluna, o que é fundamental para o autocuidado do docente, até atividades mais intimistas que preparavam o docente para se abrir mais com a equipe e falar de suas angústias em sala de aula, partilhando momentos difíceis pelos quais passaram durante o semestre. Percebemos, ao término das atividades, que promover esse tipo de interação fortalece o vínculo entre docentes, facilita a troca de experiências e oferece suporte emocional e físico, criando um ambiente colaborativo e enriquecedor. A longo prazo, esse tipo de atividade pode transformar a prática docente de diversas maneiras, promovendo um ambiente de apoio mútuo, no qual os professores se sintam mais confiantes e valorizados. Isso pode levar ao fortalecimento de habilidades emocionais, como empatia e resiliência,

essenciais para lidar com desafios em sala de aula.

Toda essa construção da essência da equipe desenvolveu-se por um período de dois anos, com comunicação contínua, trabalho árduo e auxílio mútuo, resultando em publicações, produtos de monitoria e atividades avaliativas de excelência, com acompanhamento e cuidado próximo dos docentes na aplicação dessas atividades, tais como “Minicongresso de Epidemiologia e Estatística”, da “Semana da Comunicação Não Violenta e práticas de gentileza em equipamentos de Saúde” e do “Letramento Antirracista”, que serão melhor abordados na sequência.

Resultados do processo de investimento docente nas disciplinas que envolvem relações biopsicossociais com outros indivíduos e com a comunidade

A formação acadêmica contemporânea exige um olhar que ultrapasse os limites da transmissão de conhecimentos técnicos, pois evoca a necessidade de desenvolvimento de competências que articulem as dimensões biológica, psicológica e social dos indivíduos. Nesse contexto, o investimento docente descrito na seção anterior, aplicado em disciplinas que envolvem relações biopsicossociais, tem se mostrado estratégico para a construção de trajetórias formativas mais humanizadas e conectadas com as necessidades reais da comunidade. Assim, este investimento não impactou somente a maneira de ensinar e avaliar, como também alimentou um movimento constante de transformação e renovação acadêmica.

Considerando que a compreensão das relações biopsicossociais demanda sensibilidade para o outro, habilidade para o diálogo e compromisso ético, o papel docente torna-se central na criação de espaços educativos que valorizem tanto o saber científico quanto o respeito às complexidades humanas. Diante desse cenário, avaliar os resultados do investimento docente nessas disciplinas é essencial para entender como práticas pedagógicas inovadoras podem transformar não apenas o desempenho acadêmico, mas também a forma como futuros profissionais se relacionam com indivíduos, grupos e comunidades.

A título de exemplificação podemos explicitar atividades como a "Semana da Comunicação Não Violenta e práticas de gentileza em equipamentos de Saúde" e o "Letramento Antirracista".

Semana da Comunicação Não Violenta e práticas de gentileza em equipamentos de Saúde

A Comunicação Não Violenta (CNV) é uma abordagem que propõe o fortalecimento das interações humanas baseadas na empatia, na escuta ativa

e no respeito mútuo. Para Rosenberg (2006), a comunicação compassiva reconhece que toda ação humana é impulsionada por necessidades universais, e que a forma como nos expressamos pode tanto construir quanto deteriorar relacionamentos.

Ao integrarmos as práticas de gentileza às relações profissionais, é possível compreender que estas ultrapassam o campo da cordialidade para se organizarem como bases de ambientes éticos e acolhedores. Diniz (2020) afirma que, ao reconhecer a vulnerabilidade do outro, há a prática da compaixão, habilidade fundamental para a preservação da dignidade em ambientes de trabalho. Dessa forma, a gentileza pode ser compreendida como manifestação concreta da empatia, que integra os princípios da CNV, fortalecendo o cotidiano dos serviços de saúde.

Comportamentos profissionais ambientados em práticas de gentileza impactam diretamente a qualidade das relações organizacionais. Conforme Batista e Silva (2021), a gentileza profissional gera confiança, favorece a construção de redes colaborativas e melhora a adesão dos pacientes aos tratamentos propostos. Desse modo, a Comunicação Não Violenta se consolida como instrumento mediador de interesses diversos, ampliando a compreensão e promovendo ambientes mais saudáveis.

No momento em que as práticas de gentileza são adotadas intencionalmente nos serviços de saúde, há a legitimação dos fundamentos centrais da CNV: observação sem julgamento, expressão clara dos sentimentos, identificação das necessidades e formulação respeitosa de pedidos (Rosenberg, 2006). Tais práticas corroboram com a redução de conflitos, humanização das interações e favorecem decisões mais assertivas e alinhadas com o cuidado centrado no paciente e/ou cliente.

Ademais, a adoção de práticas de Comunicação Não Violenta e de gentileza tem efeitos positivos na gestão de equipes multiprofissionais. Oliveira e Santos (2019) argumentam que o diálogo genuíno – pautado pela escuta ativa e pela suspensão dos julgamentos – é suficiente para modificar o trabalho coletivo, pois promove a inovação, o respeito às diversificadas *expertises*, melhorando permanentemente a qualidade dos serviços.

Nesse sentido, investir em comportamentos profissionais respaldados na Comunicação Não Violenta e nas práticas de gentileza se configura não somente como uma escolha ética, mas como uma estratégia essencial para ambientes de saúde que desejam ser mais humanos e produtivos. A comunicação empática conduz a relações mais profundas e enriquecedoras, pois evidencia a gentileza e escuta ativa como bases sólidas para uma transformação positiva no cuidado em saúde.

Como estruturamos esse trabalho junto aos discentes?

O presente trabalho foi desenvolvido com base em um levantamento de referenciais teóricos e práticos ancorados nos princípios da Comunicação Não Violenta (CNV) e da gentileza. Esse levantamento foi realizado a partir da participação ativa dos estudantes em atividades que estimularam reflexões sobre os seguintes eixos temáticos:

- a) Abertura de espaços de diálogo: por meio da construção de rodas de conversa e fóruns acadêmicos, nos quais os participantes puderam exercitar a escuta ativa e a comunicação empática;
- b) Participação em espaços de decisão e negociação com flexibilidade: incentivando o debate respeitoso e a busca por soluções colaborativas para conflitos acadêmicos simulados;
- c) Convivência com as diferenças: promovendo dinâmicas de sensibilização voltadas à superação de preconceitos, discriminações e estereótipos;
- d) Desenvolvimento de valores éticos: mediante a análise de casos e dilemas éticos vivenciados em contextos profissionais e acadêmicos;
- e) Capacidade de liderança colaborativa: desenvolvida a partir de projetos em que os discentes assumiram papéis de liderança, estimulando a mediação de conflitos e a mobilização de grupos.

Ao concluir o levantamento proposto e as atividades de reflexão, os estudantes foram organizados em Grupos de Trabalho (GTs), compostos por até seis integrantes. A responsabilidade de cada grupo estava relacionada à criação de uma campanha de sensibilização direcionada à comunidade acadêmica com o objetivo de difundir os valores discutidos. As produções contemplaram uma variedade de recursos criativos, como cartilhas orientadoras, revistas temáticas, *banners* informativos, *folders*, histórias em quadrinhos (HQs), *podcasts*, vídeos e outras formas de expressão multimidiática. A escolha dos formatos ficou a cargo dos próprios grupos, incentivando a autonomia, a inovação e a criatividade.

No decorrer do processo, buscou-se garantir o protagonismo discente, entendendo o estudante como agente ativo da construção do conhecimento e da transformação do ambiente acadêmico. Os discentes foram incentivados a tomar decisões, elaborar estratégias de comunicação e a resolver problemas de forma colaborativa, fortalecendo suas habilidades de liderança, empatia, escuta ativa, trabalho em equipe e pensamento crítico. Esse enfoque possibilitou que a aprendizagem fosse vivenciada de forma significativa e participativa, alinhada aos desafios contemporâneos da formação superior.

Portanto, a metodologia integrou momentos de reflexão crítica, produção criativa e ação coletiva, proporcionando aos estudantes experiências formativas que uniram o desenvolvimento acadêmico, ético e socioemocional e

contribuíram para o fortalecimento de uma cultura institucional baseada na comunicação respeitosa e na prática da gentileza.

Letramento antirracista

O letramento antirracista é concebido como uma prática educativa intencional que tem por objetivo a promoção da consciência crítica sobre as estruturas sociais que sustentam a manutenção do racismo. Diante desse aspecto, Ribeiro (2019) afirma que o racismo estrutural é um fenômeno que perpassa as instituições, práticas e relações sociais, exigindo a adoção de processos educativos que revelem e questionem essas dinâmicas de exclusão. Nesse âmbito, o letramento corrobora para uma formação que problematiza a história, a cultura e as narrativas dominantes, desenvolvendo nos sujeitos a capacidade de reconhecer e desconstruir práticas discriminatórias colonizadas.

Dessa forma, os objetivos do letramento antirracista envolvem a construção de saberes que promovam a equidade racial e reflexões decoloniais. Nesse sentido, Bento (2022) argumenta que é fundamental capacitar os indivíduos para analisar criticamente as relações de poder racializadas, para que seja possível a identificação das diversificadas formas de manifestação do racismo e atuar de maneira ética e transformadora em seus respectivos contextos. Assim, o letramento antirracista busca formar sujeitos que não apenas compreendam as bases históricas e sociais das desigualdades raciais, mas que também estejam dispostos a intervir nas práticas cotidianas e institucionais que reproduzem essas injustiças.

O processo de letramento antirracista contribui para o processo de desenvolvimento de competências essenciais, como o pensamento crítico sobre as relações étnico-raciais, a capacidade de agir eticamente diante de situações de discriminação, a valorização da diversidade étnico-racial e a promoção do diálogo intercultural. Conforme Silva e Oliveira (2023), práticas educativas que integram o letramento antirracista estimulam a autonomia intelectual e a formação de lideranças sociais comprometidas com a transformação das realidades excludentes. Além disso, tais práticas fortalecem habilidades socioemocionais, como a empatia, a resiliência e o respeito à diversidade.

Diante disso, o impacto social do letramento antirracista é significativo, na medida em que fomenta a construção de espaços mais justos, democráticos e inclusivos. Ao promover o reconhecimento das desigualdades e incentivar ações para sua superação, o letramento antirracista contribui para a formação de uma sociedade mais consciente de sua diversidade e de suas responsabilidades ético-políticas. Como dissertam Silva e Oliveira (2023), a educação crítica antirracista é um percurso necessário para a promoção da justiça social, fortalecendo

a participação cidadã e o respeito aos direitos humanos em contextos historicamente marcados pela exclusão racial.

Organização metodológica

A metodologia adotada para a atividade que envolve o letramento antirracista proposta para este trabalho foi estruturada em três etapas principais, que envolvem sensibilizar, mas também capacitar os participantes para a ação transformadora em seus respectivos contextos.

a) Sensibilização

Nessa primeira etapa, foram realizados momentos de reflexão crítica sobre as dinâmicas históricas e sociais que sustentam o racismo estrutural e a desigualdade racial. As atividades incluíram rodas de conversa, análises de textos e debates orientados por questões norteadoras. O objetivo foi identificar como ocorrem os processos de naturalização do racismo nas práticas cotidianas e nos discursos institucionais, possibilitando a urgência de abordagens críticas acerca desse fenômeno. A sensibilização partiu da abordagem interseccional, compreendendo o racismo em articulação com gênero, classe social e outras formas de opressão.

b) Desconstrução

Nesse momento, os estudantes foram convidados a analisar criticamente discursos, provenientes de práticas sociais que perpetuam preconceitos e estereótipos raciais. Essa etapa visou desenvolver competências analíticas que permitissem a revisão de conceitos internalizados e a ruptura com paradigmas discriminatórios. E a culminância dessa etapa se concretizou a partir do levantamento de dados originários da literatura da área para que se compreendesse, epistemicamente, práticas de letramento antirracista.

c) Ação transformadora

A última etapa foi fundamentada na implementação de práticas antirracistas, concretizadas por meio da criação e exposição de materiais produzidos pelos estudantes. Cada grupo elaborou produtos educativos, tais como *banners*, cartilhas orientadoras, exposições fotográficas, *folders*, campanhas de sensibilização, histórias em quadrinhos (HQs) e infográficos temáticos. Esses materiais foram apresentados em espaços de circulação acadêmica e comunitária, buscando sensibilizar um público mais amplo (envolvendo toda a comunidade acadêmica). Essa etapa ressaltou o protagonismo discente, pois a partir da exposição à comunidade acadêmica valorizaram-se os processos

criativos e autorais dos discentes envolvidos, no que se refere à disseminação de práticas educativas comprometidas com a equidade racial.

Minicongresso de Epidemiologia e Estatística: estudo de mortalidade em São Paulo desenvolvido pelos alunos

Com a reformulação curricular que instituiu as trilhas científicas comuns no Centro Universitário São Camilo, a instituição reafirma seu compromisso com uma formação acadêmica que integra inovação pedagógica e desenvolvimento docente. Esse novo formato estimula que professores e alunos assumam papéis mais ativos no processo de aprendizagem. Nesse contexto, disciplinas como Epidemiologia e Estatística deixam de ser apenas conteúdos teóricos para se tornarem espaços de investigação, análise e aplicação prática do conhecimento.

Um exemplo é a proposta desta atividade, um estudo de causas de mortalidade que conectam diretamente os estudantes aos dados reais de saúde pública na cidade de São Paulo. Com base em metodologias ativas e no trabalho colaborativo, os alunos são desafiados a interpretar informações extraídas de banco de dados de saúde, aplicar conceitos estatísticos e epidemiológicos e apresentar suas análises de forma clara e fundamentada. Essa vivência resulta no Minicongresso Epidemiológico e Estatístico, um evento que evidencia o protagonismo estudantil e o papel do professor como facilitador da aprendizagem.

Um olhar para além da teoria

Quem trabalha na área da saúde já percebeu que, cada vez mais, a necessidade de lidar com dados: números de casos, taxas de mortalidade, resultados de exames, comparações entre tratamentos. Mas não adianta ter todos esses dados se não souber o que eles realmente significam. É aí que a Estatística e a Epidemiologia fazem toda a diferença.

A Epidemiologia nos ajuda a entender como as doenças se espalham, quem são os grupos mais afetados, quais fatores estão por trás de determinados problemas de saúde e o que pode ser feito para prevenir ou controlar essas situações. Já a Estatística é a ferramenta utilizada para organizar, analisar e tirar conclusões a partir desses dados. Aqui vale ressaltar que não se trata de grandes pesquisas científicas, no dia a dia, a disciplina contribui, por exemplo, para identificar se uma vacina está funcionando, se um novo protocolo está melhorando a recuperação dos pacientes ou até a decidir onde abrir um novo posto de saúde com base nos dados da comunidade. Além disso, tendo uma boa compreensão dos dados, os conceitos básicos dessas áreas, fica mais fácil interpretar estudos, acompanhar indicadores de saúde e tomar decisões com mais segurança, seja num hospital,

numa UBS, num laboratório ou na gestão pública.

Aprender Epidemiologia e Estatística pode parecer, à primeira vista, algo bastante teórico, mas ao longo do semestre, os alunos são convidados a ir além dos livros e das aulas expositivas. É um desafio mergulhar nos dados reais de mortalidade da cidade de São Paulo, entender o que eles mostram e apresentar tudo isso de forma clara e objetiva para outras pessoas. E tudo isso é feito em grupo, com planejamento, pesquisa, discussões e bastante trabalho colaborativo.

A atividade acontece ao longo do semestre inteiro. A ideia é que os alunos, organizados em pequenos grupos, escolham um tema específico relacionado à mortalidade (como doenças do coração, câncer, causas externas, entre outros), busquem os dados no banco de dados específico de saúde, e conduzam uma análise estatística e epidemiológica. No fim, tudo é apresentado em um evento chamado Minicongresso Epidemiológico e Estatístico – uma espécie de feira científica em que os grupos mostram seus resultados para colegas, professores e convidados.

Por que essa atividade é importante?

Essa proposta foi pensada justamente para dar mais sentido aos conteúdos teóricos da disciplina. Ao trabalhar com dados reais, os alunos conseguem visualizar melhor como as ferramentas da Estatística e da Epidemiologia podem ser aplicadas no dia a dia da área da saúde. Além disso, durante o processo, desenvolvem habilidades muito importantes para a formação profissional, como:

- Trabalhar em equipe e lidar com diferentes pontos de vista;
- Organizar informações e planejar as etapas do estudo;
- Usar a tecnologia a favor da pesquisa;
- Interpretar dados e tirar conclusões baseadas em evidências;
- Comunicar os resultados de forma clara e acessível.

Construção da atividade

Aulas introdutórias, formação dos grupos e escolha dos temas

Tudo começa com uma base teórica: nas primeiras aulas do semestre, discutimos os principais conceitos da Estatística descritiva e da Epidemiologia. São estudos sobre medidas de frequência, coeficientes, análise de dados e o papel dessas ferramentas na saúde pública, além de explorar como funciona um banco de dados sobre saúde, e o que é possível encontrar por lá. No entanto,

mesmo nesses momentos mais conceituais, busca-se garantir o protagonismo dos alunos. E uma das estratégias adotadas é o trabalho em grupo, com atividades inspiradas no Arco de Maguerez, essa metodologia convida os estudantes a partir de situações-problema reais, refletir sobre os dados e buscar soluções.

Ao final, cada grupo expõe suas conclusões e resultados, promovendo um espaço de debate coletivo que enriquece a compreensão dos temas abordados e estimula o pensamento crítico.

Depois, os alunos se organizam em grupos de até cinco pessoas, cada grupo escolhe um tema para investigar: por exemplo, mortalidade por doenças infecciosas, por causas externas. A ideia é que cada grupo explore um aspecto diferente da realidade de São Paulo.

Acesso ao TABNET e coleta de dados

O TABNET é uma ferramenta disponibilizada pelo DATASUS – o Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (SUS). Ele permite o acesso público a bancos de dados de saúde organizados pelo Ministério da Saúde, oferecendo uma forma simples e rápida de realizar consultas estatísticas sobre diversos temas, como mortalidade, nascimentos, internações hospitalares, doenças notificadas, procedimentos ambulatoriais, entre outros.

Por meio de menus interativos, o usuário pode filtrar os dados por localidade (município, estado, região), período, faixa etária, sexo, causa, tipo de atendimento, entre muitas outras variáveis. Os resultados são exibidos em tabelas que podem ser baixadas e analisadas, facilitando o uso em atividades de ensino, pesquisa ou gestão em saúde. O TABNET é uma importante fonte de informações epidemiológicas e estatísticas em saúde pública, sendo muito utilizado por profissionais, estudantes e gestores que buscam compreender melhor a situação de saúde da população brasileira. E essa é uma etapa prática importante, com orientação, os alunos aprendem a fazer uso dessa plataforma, para baixar informações sobre número de óbitos, população, faixa etária, sexo, dados importantes para o trabalho.

Organização e tratamento dos dados e cálculo dos coeficientes de mortalidade

De posse dos dados brutos, é hora de colocar a mão na massa: os alunos organizam as informações em planilhas, verificam se há erros, filtram o que realmente importa e deixam tudo pronto para os cálculos. Esse processo de organização é fundamental, pois permite uma visualização mais clara dos dados e facilita a extração de informações relevantes para a análise estatística e

epidemiológica.

Com os dados organizados, o grupo calcula os coeficientes de mortalidade específicos para o tema escolhido. Essa parte é fundamental, pois é o que permite comparar os números de maneira proporcional e entender onde os riscos são maiores.

Análise de correlação

Uma etapa importante da análise é a correlação linear entre óbitos por sexo e por faixa etária. A correlação linear é uma técnica estatística que permite verificar se duas variáveis estão relacionadas, e em que medida essa relação é forte ou fraca, positiva ou negativa. No caso da atividade, os alunos calculam essa correlação para investigar se há uma relação entre o número de óbitos e variáveis como sexo e faixa etária.

Essa análise é importante porque permite compreender padrões nos dados e levantar hipóteses sobre características específicas. Por exemplo, se houver uma correlação alta entre determinados tipos de morte e uma faixa etária ou sexo, isso pode indicar a necessidade de políticas públicas direcionadas ou ações preventivas voltadas a esse grupo. Assim, os estudantes não apenas aplicam uma técnica estatística, mas aprendem a enxergar conexões relevantes para a saúde pública.

Interpretação e análise epidemiológica

Aqui, os alunos vão além dos números. Eles interpretam o que os dados estão dizendo e pensam em possíveis explicações para os resultados. É uma parte em que discutem alguns aspectos relacionados aos padrões de mortalidade observados. Essa talvez seja a etapa mais importante, também a mais desafiadora, pois exige uma mudança de postura: deixar de apenas coletar e calcular, para começar a analisar criticamente. Muitos estudantes não estão acostumados a esse tipo de raciocínio mais investigativo. É nesse momento que os dados ganham significado e se transformam em conhecimento.

Além de analisar os dados de São Paulo, os alunos também coletam informações sobre o Brasil, utilizando o mesmo banco de dados do TABNET. Isso permite uma comparação entre o município e o país, ajudando a entender se os padrões de mortalidade em São Paulo seguem as mesmas tendências observadas no Brasil ou se há diferenças importantes.

Minicongresso epidemiológico e estatístico

Com tudo pronto, os grupos montam um *banner* para expor seu trabalho. O material segue uma estrutura padrão (com introdução, objetivos, metodologia

e resultados), mas com liberdade criativa para destacar o que considerarem mais importante.

O semestre termina com o Minicongresso. É um momento especial: cada grupo apresenta seu *banner* para outros colegas, professores e convidados, respondendo perguntas e discutindo os achados. É uma ótima oportunidade para exercitar a comunicação científica e o trabalho em público.

O que os alunos aprendem na prática

Mais do que aprender a calcular coeficientes ou fazer gráficos, essa atividade mostra aos alunos como esses conhecimentos se aplicam na realidade da saúde pública. Eles percebem que a Estatística não é só uma matéria da grade curricular, mas uma ferramenta para entender problemas, propor soluções e tomar decisões.

Além disso, o envolvimento com o projeto ajuda a desenvolver competências muito valorizadas em qualquer área profissional: planejamento, cooperação, responsabilidade, raciocínio lógico, autonomia, iniciativa, criatividade e expressão oral e escrita.

Ao final do semestre, muitos alunos compartilham que nunca tinham trabalhado com dados reais ou apresentado em um evento, outros dizem que começaram a olhar para as estatísticas de forma mais amigável. O Minicongresso não é apenas o encerramento de uma disciplina, é o momento em que os alunos deixam de apenas aprender sobre saúde e passam a produzir conhecimento sobre ela, de forma crítica, responsável e colaborativa.

Considerações finais

Nossa experiência com a equipe de docentes das Trilhas Institucionais demonstrou que o investimento em atividades diversificadas com os docentes é um passo crucial para a construção de disciplinas mais robustas, inovadoras, com atividades criativas e protagonismo discente. O aluno, a partir da experimentação nessas atividades, passa a ter um pensamento mais inclusivo, eficaz e adaptado às necessidades do mercado de trabalho atual. Nossa ideia para a continuidade do crescimento da equipe é continuar a explorar e implementar novas estratégias que promovam a aprendizagem ativa e o desenvolvimento de habilidades não somente técnicas, mas socioemocionais dos alunos.

O ponto crucial de nossa experiência, ou seja, o que quisemos partilhar com o leitor neste capítulo é que é possível inovar sem grandes investimentos financeiros, que é extremamente gratificante transformar um grupo de professores em um verdadeiro “time”, que investir nos docentes é uma receita de sucesso.

Portanto, a trajetória apresentada neste capítulo demonstra que inovação pedagógica, quando aliada ao engajamento docente e ao compromisso institucional, é capaz de promover transformações significativas no Ensino Superior. O investimento contínuo na formação e no bem-estar dos professores não apenas qualifica as práticas de ensino, como também fortalece a cultura institucional baseada em valores como empatia, equidade, protagonismo discente e responsabilidade social. Ao cultivar ambientes educativos mais humanos, colaborativos e criativos, reafirmamos nosso compromisso com uma educação universitária que forma não apenas profissionais tecnicamente competentes, mas cidadãos conscientes, críticos e preparados para os desafios contemporâneos.

Referências

BATISTA, Paulo Henrique; SILVA, Mariana de Souza. **Ambientes organizacionais saudáveis: o papel da gentileza e da comunicação no setor da saúde**. São Paulo: Atlas, 2021.

BENTO, Maria Aparecida. **Racismo no Brasil: questões para a construção da equidade**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CAVALCANTI, C. C.; FILATRO, A. **Design Thinking: na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2016.

DINIZ, Debora. **Ética da compaixão: vulnerabilidade, cuidado e políticas públicas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

FLETCHER, Grant S. **Epidemiologia clínica: elementos essenciais**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2021.

MORETTIN, Pedro Alberto; BUSSAB, Wilton de Oliveira. **Estatística básica**. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2024. 593 p.

OLIVEIRA, Camila; SANTOS, Felipe Henrique. **Diálogo e inovação em equipes multiprofissionais: caminhos para a saúde do século XXI**. Curitiba: CRV, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. 2. ed. São Paulo: Ágora, 2006.

SILVA, Renato Emerson dos Santos; OLIVEIRA, Ana Paula da Silva. **Educação antirracista: práticas, discursos e resistências**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SOARES, Cristine. **Metodologias ativas – Uma nova experiência de aprendizagem.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

VAN DER PIJL, P.; LOKITZ, J.; SOLOMON, L. K. **Planeje melhor seu negócio: novas ferramentas, habilidades e mentalidade para estratégia e inovação.** Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

VIEIRA, Sonia. **Introdução à Bioestatística.** 6. ed. Rio de Janeiro: GEN: Guanabara Koogan, 2021. 285 p.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação: o uso de tecnologias digitais na aplicação das metodologias ativas.** 10. ed. São Paulo: Érica, 2018.

3

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DO NUTRICIONISTA: PRESSUPOSTOS E CONTEXTUALIZAÇÃO

*Sandra Maria Chemin Seabra da Silva
Mônica Santiago Galisa*

Introdução

O mundo contemporâneo, marcado por contextos variados e em constante evolução, destaca a necessidade de transformações na formação dos profissionais de saúde, sugerindo uma educação que prepare as pessoas para enfrentar esta nova sociedade do conhecimento (Cotta *et al.*, 2010).

Isto indica que o modelo anteriormente adotado para formação profissional era fortemente biologicista, focado apenas nas necessidades nutricionais do indivíduo ou da coletividade, sustentado por uma organização disciplinar fragmentada e pouco interdisciplinar, não atende mais às necessidades atuais.

Na prática, os currículos dos cursos de nível superior em nutrição do Brasil se caracterizam ou se caracterizaram pela ênfase no perfil profissional, objetivos e grade curricular, não apresentando, portanto, um projeto pedagógico fundamentado por princípios filosóficos e pedagógicos e pautado nas competências, nos objetivos a serem alcançados, nas estratégias educacionais e metodológicas e do sistema de avaliação da aprendizagem (Soares; Aguiar, 2010).

Neste contexto, a definição de habilidades, competências e atitudes dos egressos surge como um grande desafio, reconhecendo-se, neste âmbito, que a educação centrada na competência é um enfoque que contempla as aprendizagens necessárias para que o estudante atue de maneira ativa, responsável e criativa na construção de seu projeto de vida, tanto pessoal e social quanto profissional (Lizarraga, 2010).

No Brasil, a concepção de competência na formação em saúde foi apontada como uma orientação a partir da publicação das Diretrizes Curriculares (DCN) para a Graduação e especialmente para o nutricionista, a publicação ocorreu em 2001 (Brasil, 2001).

Porém, a interpretação de competência tem várias vertentes. Para Brandão e Borges-Andrade (2007), a competência é entendida não apenas como um

conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para exercer certa atividade, mas também como o desempenho expresso pela pessoa em determinado contexto, em termos de comportamentos adotados no trabalho e realizações decorrentes.

Outra indicação, mais antiga, porém contextualizada atualmente, é de Perrenoud (1999, p. 27), que enfatiza competência como uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.

Assim, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes são três componentes que constroem a competência, sendo importante, portanto, analisar cada um desses componentes e as relações entre eles. Segundo Brandão e Borges-Andrade (2007), o conhecimento se refere a um conjunto de informações que o indivíduo assimila e organiza, possibilitando-lhe “entender o mundo”. Habilidade, por sua vez, é a capacidade da pessoa de ampliar o saber de forma eficaz, ou seja, ativar os conhecimentos armazenados em sua memória para utilizá-los em uma ação. Essa dimensão está relacionada à capacidade de processar informações para solucionar problemas ou enfrentar situações específicas. A atitude é a tendência de a pessoa adotar determinado comportamento. Caracteriza-se, portanto, como uma outra propriedade individual (Brandão; Borges-Andrade, 2007).

De posse destes pressupostos, o Curso de Nutrição do Centro Universitário São Camilo construiu a Competência do nutricionista. Isso exigiu uma interlocução constante entre o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e os docentes, especialmente para romper o modelo de especialista e compor o modelo de generalista, de acordo com o perfil do egresso e tendo como base a questão norteadora – “O que se espera que um estudante de Nutrição seja capaz de saber e fazer ao final do curso?”. Esta construção contou também com a participação efetiva dos docentes que auxiliaram o NDE no estabelecimento de um consenso relacionado às competências e habilidades esperadas na formação do nutricionista e a sua relação com as DCN.

Dessa forma, foram construídas a competência central e as modulares, que passaram a fazer parte das unidades curriculares, em um princípio dialógico multi e transdisciplinar, como instrumentos de desenvolvimento de habilidades, fortalecendo o processo de ensino e a articulação da teoria com a prática.

A competência central ficou estabelecida no Projeto Pedagógico do Curso como:

Formar profissionais da área da Ciência da Nutrição, capacitados a atuar com percepção crítica da realidade social, desenvolvendo atividades técnicas fundamentadas em princípios científicos e éticos, promovendo, preservando e recuperando a saúde individual e coletiva, contribuindo com a melhoria da qualidade de vida, através da alimentação equilibrada (CUSC, 2025).

Abordagem dialógica entre as unidades curriculares

Apartir da competência central estabelecida, a Coordenação, juntamente com o Colegiado e o NDE, verificou que a produção disciplinar e compartimentalizada do conhecimento era insuficiente para tratar o todo, pois a Ciência da Nutrição e dos Alimentos, assim como a Assistência Nutricional e a Gestão da Produção da Refeição, não são fenômenos isolados, e sim integrativos.

Com esse pensamento sistêmico, surgiu uma nova abordagem para a produção do conhecimento: incentivar diálogos entre as unidades disciplinares para uma interação contínua e complementar.

Dessa forma, a abordagem dialógica propôs a reorganização do conhecimento, enfatizando a complementaridade, como objetivo e subjetivo; saúde e doença; e formação e trabalho (Lima; Ribeiro, 2022).

Assim, ao longo dos diálogos, outras competências mais específicas emergiram, facilitando o encadeamento das unidades ao longo dos semestres. Além disso, a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão no desenvolvimento das atividades formativas também foi discutida e incorporada, pois a extensão passou a fazer parte do currículo do curso. Isso ocorre por meio de uma aprendizagem orientada por princípio metodológico que se baseia na ação-reflexão-ação, que utiliza estratégias didáticas na resolução de situações-problema em ambientes reais de trabalho, no território da curricularização. Buscou-se inserir atividades práticas desde o início do curso de forma integrada e interdisciplinar.

Conforme indicado por Morin (2005), o diálogo é uma interação entre diferentes pontos de vista sobre o conhecimento. Tal qual uma espiral, o movimento e a relação entre os elementos de um sistema são analisados em um espaço onde predominam relações dialógicas.

Os pressupostos e a contextualização das habilidades e competências para a formação do nutricionista partiram de uma abordagem dialógica na construção de competências específicas (perfis de competência). Orientadas pela competência central, essas práticas evidenciaram as melhores práticas pedagógicas para formar profissionais que atendam às necessidades do mercado de trabalho.

Competências específicas

A formação baseada na competência contempla as demandas contemporâneas e futuras, pois deve ser baseada em uma questão norteadora: o que o nutricionista deve ser capaz de saber e fazer no término do curso

(competências e habilidades requeridas), baseado na expectativa do mercado atual e da próxima década.

Para atender esta questão, estudaram-se os elementos que direcionam os pressupostos da competência central, e foi criada uma lógica longitudinal estruturada pela definição clara dos resultados que devem ser alcançados (competências) e posteriormente pela definição das ações e dos processos necessários para alcançá-los. Competências humanísticas, incluindo a ética profissional e antropologia da alimentação, foram enfatizadas nesse estudo por estarem fortemente relacionadas à “humanização” como um eixo de formação de profissionais de saúde. Essas trilhas, bem como suas competências específicas, são descritas a seguir:

- **Ciência dos alimentos:** Identificar a composição, as propriedades e as transformações dos alimentos, bem como desenvolver e avaliar novas fórmulas ou produtos alimentares, visando a sua utilização na alimentação humana.
- **Nutrição humana:** Caracterizar e qualificar o nutriente e seu aproveitamento pelo organismo humano, na atenção dietética, considerando a disponibilidade, o consumo e a utilização biológica dos alimentos pelo indivíduo e pela população.
- **Assistência nutricional em nutrição clínica:** Realizar ações de vigilância e prestar assistência nutricional de forma integral e sistematizada a indivíduos enfermos, nos diferentes ciclos da vida, no contexto público ou privado, considerando suas particularidades, buscando a prevenção de doenças e recuperação da saúde de forma humanizada e ética.
- **Assistência nutricional em saúde coletiva:** Realizar ações de vigilância e prestar assistência nutricional de forma integral e sistematizada, a indivíduos e coletividades sadios, nos diferentes ciclos da vida, no contexto público ou privado, considerando suas particularidades, buscando a prevenção de doenças e promoção da saúde de forma humanizada e ética.
- **Gestão de negócios em alimentação e nutrição:** Planejar estrategicamente e gerenciar pessoas, produtos e serviços, processos e recursos nas diferentes áreas da alimentação e nutrição.

Considerações finais

Os pressupostos das habilidades e competências para a formação do nutricionista demonstram que, ao final do curso, o egresso deverá ter domínio das técnicas da profissão, englobando os conhecimentos específicos da área e os relativos ao fenômeno nutricional. Isso deve ser feito com uma compreensão

da realidade atual e uma perspectiva voltada para o futuro. Para alcançar esse objetivo, a integração dialogada entre as diferentes unidades disciplinares é essencial.

Os resultados desta estratégia mostraram que as competências identificadas se inter-relacionam entre todas as áreas da Nutrição, como também com as demais áreas da saúde. Ademais, essas conclusões atendem às demandas do SUS ao alinhar a formação dos profissionais com as questões do cotidiano nos serviços de saúde. O nutricionista formado nesse novo modelo, guiado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e pela Resolução CFN nº 600/2018, tem a obrigação de orientar e abordar de maneira adequada as verdadeiras necessidades de saúde e enfermidade da população em sua região, além de desenvolver e implementar protocolos de atenção relacionados à alimentação e nutrição, respeitando suas atribuições específicas.

A construção de respostas para as necessidades de saúde, frente às rápidas mudanças tecnológicas, científicas, culturais e econômicas do trabalho, passou a requerer novos perfis de competência, que requerem diálogo constante, com o propósito mais amplo: o alcance de uma população mais sadia, pois a saúde e a nutrição são bens essenciais à própria sustentabilidade econômica e social deste país.

Referências

BRANDÃO, H. P.; BORGES-ANDRADE, J. E. Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competência. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 8, n. 3, 2007, p. 32-49. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-69712007/administracao.v8n3p32-49>. Acesso em 02 nov. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 5**, de 07 de novembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição. Brasília: 2001.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS (CFN). **Resolução CFN nº 600, de 25 de fevereiro de 2018**. Dispõe sobre a definição das áreas de atuação do nutricionista e suas atribuições, indica parâmetros numéricos mínimos de referência, por área de atuação, para a efetividade dos serviços prestados à sociedade e dá outras providências. 2018.

COTTA, R. M. M. *et al.* Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.org>.

br/j/csc/a/6CNqcmMhnBX9VNGfbMr9RkC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 02 nov. 2025.

LIMA, V. V.; RIBEIRO, E. C. O. Abordagem dialógica de competência: pressupostos e percurso metodológico para a construção de perfis na área da Saúde. **Interface**, v. 26, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.210737>. Acesso em 02 nov. 2025.

LIZARRAGA, M. L. S. D. A. Alcance del constructo competencia. In: LIZARRAGA, M. L. S. D. A. **Competencias cognitivas en Educación Superior**. Madrid: Universitária, 2010.

MORIN, E. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Editora Sulina; 2005.

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

SOARES, N. T.; AGUIAR, A. C. D. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Nutrição: avanços, lacunas, ambiguidades e perspectivas. **Revista de Nutrição**, v. 23, p. 895-905, 2010.

4

PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS PARA A PRÁTICA DOCENTE

Luciane Pedro

Introdução

Muitos estudos têm destacado a centralidade da atuação docente na qualidade das aprendizagens dos estudantes, evidenciando que o papel do(a) professor(a) ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, envolvendo mediação de saberes, construção de ambientes pedagógicos significativos e compromisso com a formação humana integral. Como afirma Bárbara Born,

Evidências científicas recentes reforçam a centralidade docente na qualidade das aprendizagens dos alunos [...] uma série de estudos demonstrou que, entre os fatores intraescolares, a qualidade do professor é o elemento mais correlacionado com os ganhos de aprendizagem (Born, 2019, p. 22).

Corroborando com essa afirmação, um estudo recente do Instituto Península (2024) revelou que a qualidade da atividade docente pode impactar até 60% do aprendizado dos estudantes da Educação Básica. A pesquisa reforça, portanto, que não basta ampliar vagas e matrículas: é preciso garantir que a formação ofereça as condições necessárias para o desenvolvimento profissional consistente, capaz de repercutir diretamente na aprendizagem dos discentes.

Nesse contexto, Bernardete Gatti chama atenção para o lugar estratégico das licenciaturas frente aos desafios educacionais contemporâneos:

Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que diz respeito às aprendizagens escolares em nossa sociedade, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos. Mesmo considerando a multiplicidade de fatores que incidem sobre os resultados educacionais, é importante chamar a atenção para a formação inicial dos professores, o que envolve diretamente as instituições de Ensino Superior, em especial as universidades (Gatti, 2010, p. 1359).

Assim sendo, sem deixar de reconhecer que os resultados educacionais decorrem de múltiplas dimensões estruturais, culturais e institucionais, a

literatura também destaca que a formação inicial docente constitui um eixo estratégico para a melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, os cursos de licenciatura, especialmente o de Pedagogia, ocupam um lugar central na formação de profissionais capazes de responder, com criticidade e competência, aos desafios educacionais contemporâneos.

É nesse cenário que se insere a trajetória do Curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo, marcada por mais de três décadas de movimentos sistemáticos de reformulação curricular que dialogam com as políticas públicas educacionais e com os debates sobre a qualidade da formação docente. Desde sua incorporação à instituição em 1994, o curso vem se constituindo como um espaço de reflexão e inovação pedagógica, assumindo o compromisso institucional de garantir uma formação sólida, crítica e socialmente relevante para futuros docentes.

Nos anos 1990 e 2000, o curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo passou por sucessivas reformulações que buscaram equilibrar exigências legais, demandas formativas e a realidade institucional. Alterações na duração do curso, na organização semestral e na distribuição da carga horária revelam o esforço de alinhar a estrutura curricular às mudanças no cenário educacional nacional, marcado pela LDB de 1996 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais daquele período. Essas mudanças evidenciam também uma postura institucional responsiva, que procurou adequar o curso às expectativas sociais e acadêmicas, preservando a qualidade formativa em meio às transformações de um período intenso de debates sobre a formação de professores.

A partir de 2013, a instituição iniciou um movimento estratégico de inovação, ampliando sua atuação para a modalidade a distância, em consonância com transformações tecnológicas e com a necessidade urgente de formar professores em diferentes regiões, especialmente as mais periféricas dentro do município de São Paulo. A primeira matriz curricular EaD, implementada em 2016/2, rompeu com modelos tradicionais ao adotar uma organização interdisciplinar e estruturar os conteúdos de forma integrada. Essa escolha não foi apenas metodológica, mas política e pedagógica: tratou-se de alinhar o currículo aos princípios de uma formação docente mais crítica, contextualizada e articulada com a realidade escolar, em sintonia com os debates nacionais sobre qualidade das aprendizagens e papel do(a) professor(a).

O reconhecimento da proposta inovadora do curso ocorreu de forma rápida e consistente. A parceria firmada com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no âmbito do Programa Universidade nos CEUs (UNICEU), possibilitou a abertura de 27 turmas, das quais 23 em colaboração direta com a Prefeitura, ampliando significativamente o alcance social e formativo do curso. Essa

iniciativa materializou um dos principais propósitos da reformulação curricular, ao assumir o compromisso de ofertar a formação em Pedagogia em territórios onde tradicionalmente as instituições públicas e privadas de Ensino Superior não estavam presentes. Com isso, ampliou-se o acesso da população local ao Ensino Superior e, como consequência, os equipamentos educacionais situados nesses territórios periféricos foram fortalecidos, contribuindo com a redução das desigualdades educacionais na cidade.

A partir dessa experiência, a matriz curricular passou por algumas atualizações, a saber: em 2018 e novamente em 2021. Em 2018, as mudanças foram em função de exigências normativas advindas do Decreto nº 9.057/2017, já as atualizações de 2021 se inserem na nova proposta de desenho curricular de todos os cursos de Graduação da instituição, a partir de uma configuração de matriz organizada por competências consideradas centrais na formação dos egressos. Agora, em 2025, uma nova readequação na proposta pedagógica do curso foi realizada a fim de atender à Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica.

É importante destacar que essas reformulações não foram meramente técnicas: expressam uma concepção de currículo como prática social e projeto político-pedagógico dinâmico, em constante diálogo com as mudanças históricas, sociais e educacionais. Portanto, ilustra-se aqui esse percurso histórico das propostas pedagógicas do curso de Pedagogia e o quanto já contribuiu para a formação de profissionais da área de educação, para reforçar o compromisso com a necessidade de aperfeiçoamento contínuo da formação do(a) pedagogo(a), considerando novos estudos, práticas e referências bibliográficas da área.

Assim, este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os fundamentos que orientam a atual proposta pedagógica do curso de Pedagogia, com ênfase na descrição e análises acerca de sua organização curricular e suas inovações. Portanto, busca evidenciar como essa estrutura curricular contribui para a formação de pedagogos críticos, éticos e comprometidos com valores democráticos e republicanos; sujeitos capazes de atuar de forma transformadora nos diferentes espaços educativos e de responder, com criatividade e responsabilidade, aos desafios da educação contemporânea.

Fundamentos formativos e concepção metodológica do curso de Pedagogia

A formação docente exige clareza de propósitos e coerência entre os objetivos formativos, o perfil profissional desejado e a estrutura curricular que os sustenta.

Se, como discutido na seção anterior, a qualidade das aprendizagens escolares está fortemente associada à formação inicial dos(as) professores(as), então é fundamental compreender quais finalidades orientam o curso de Pedagogia e que concepção de educador(a) fundamenta suas escolhas curriculares.

No Centro Universitário São Camilo, o curso de Pedagogia foi concebido com a missão de formar profissionais críticos, éticos e competentes, capazes de atuar em diferentes contextos educativos e de responder criativamente aos desafios contemporâneos da educação. Essa missão se concretiza por meio de um projeto pedagógico que articula teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão, valorizando a interdisciplinaridade e a integração com os territórios educativos.

Assim sendo, os objetivos do curso expressam a direção político-pedagógica da proposta formativa. No plano geral, o curso tem por finalidade formar profissionais para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na gestão de sistemas educativos em contextos escolares e não escolares, garantindo um ensino ancorado na relação entre teoria e prática.

No plano específico, a proposta busca oferecer uma formação ampla, crítica e contextualizada, que favoreça o desenvolvimento de profissionais capazes de compreender o fenômeno educativo, identificar problemas socioculturais e pedagógicos e propor respostas criativas, éticas e efetivas. Trata-se de formar um(a) educador(a) comprometido(a) com a garantia do direito à educação, atento(a) às diversidades étnico-raciais, de gênero, geracionais, religiosas e sociais, bem como às pessoas com deficiência, atuando de modo a promover a inclusão e combater qualquer forma de discriminação.

Esse compromisso ético e político articula-se a um domínio técnico e didático, que envolve o planejamento, a execução, a avaliação e a gestão de propostas pedagógicas, com ênfase na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Espera-se que o(a) futuro(a) pedagogo(a) seja capaz de desenvolver práticas pedagógicas significativas, atuar na gestão e organização de instituições de Educação Básica e acompanhar e avaliar políticas, projetos e programas educacionais. Soma-se a isso a importância da formação para a pesquisa educacional, voltada à construção de conhecimento sobre processos de ensinar e aprender, propostas curriculares e práticas pedagógicas, ampliando a capacidade analítica e investigativa do(a) futuro(a) docente.

Esses objetivos dialogam diretamente com os desafios apresentados na seção inicial deste capítulo: formar professores(as) com sólida base teórica e ética, capazes de atuar como agentes de transformação social e contribuir

para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Ao mesmo tempo, orientam um projeto formativo comprometido com a construção de uma identidade profissional crítica e investigativa.

Reafirma-se, assim, a centralidade da curiosidade intelectual e da escuta atenta como motores do processo formativo. A investigação possibilita uma leitura mais precisa e complexa dos fenômenos educativos, deslocando o(a) estudante de uma postura descritiva para uma perspectiva interpretativa e crítica. Nessa direção, o curso fundamenta-se em princípios metodológicos e filosóficos que enfatizam a aprendizagem como construção ativa de saberes, a pesquisa como eixo estruturante, a articulação teoria-prática e a valorização do trabalho coletivo e democrático, especialmente nas escolas públicas. Trata-se, portanto, de uma formação docente que visa preparar profissionais para atuar com competência, ética e compromisso republicano em múltiplos espaços educativos.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a concepção freiriana, que compreende a docência como prática indissociável da investigação. Como afirma Freire:

O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa, e do que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (Freire, 1996, p. 32).

Na próxima seção, apresentaremos a estrutura curricular do curso, detalhando sua organização por competências e explicitando como essa organização promove a integração entre teoria, prática, pesquisa e extensão, em diálogo constante com os territórios educativos.

Organização curricular por competências

Em consonância com o enfatizado nas seções anteriores, a matriz curricular do curso de Pedagogia é estruturada com base no princípio da indissociabilidade entre ensino, prática e extensão, visando promover uma compreensão integrada e ativa dos fenômenos educativos. Parte-se da ideia de que compreender criticamente a realidade é condição para intervir de forma consciente e transformadora nos contextos em que esses fenômenos ocorrem. Nessa direção, a configuração da matriz busca o desenvolvimento de uma postura investigativa dimensionando-a de forma central para garantir a coerência entre saberes, práticas e decisões profissionais.

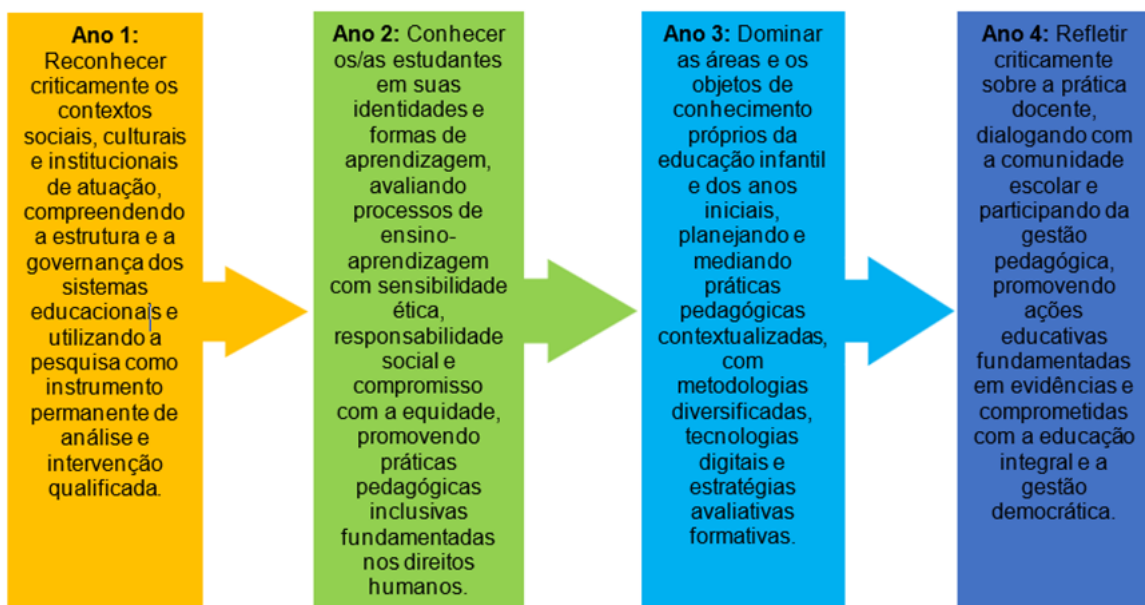
Outro aspecto a ser destacado trata-se da integração curricular,

também compondo o eixo estruturante da proposta e se manifestando no desenvolvimento progressivo de competências articuladas ao perfil profissional do(a) egresso(a). Essas competências são construídas de forma simultânea e progressiva: de um lado, integrando os componentes curriculares de cada período; de outro, articulando aprendizagens ao longo de todo o percurso formativo.

Integração por competências nos períodos letivos

A cada dois semestres, uma competência essencial à atuação do(a) pedagogo(a) estrutura o trabalho pedagógico do período, permitindo inclusive o ingresso alternado de estudantes sem prejuízo da lógica formativa. As quatro competências centrais desenvolvidas ao longo do curso estão abaixo.

Figura 1 - Competências anuais da Matriz do curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo.



Fonte: Os autores (2026).

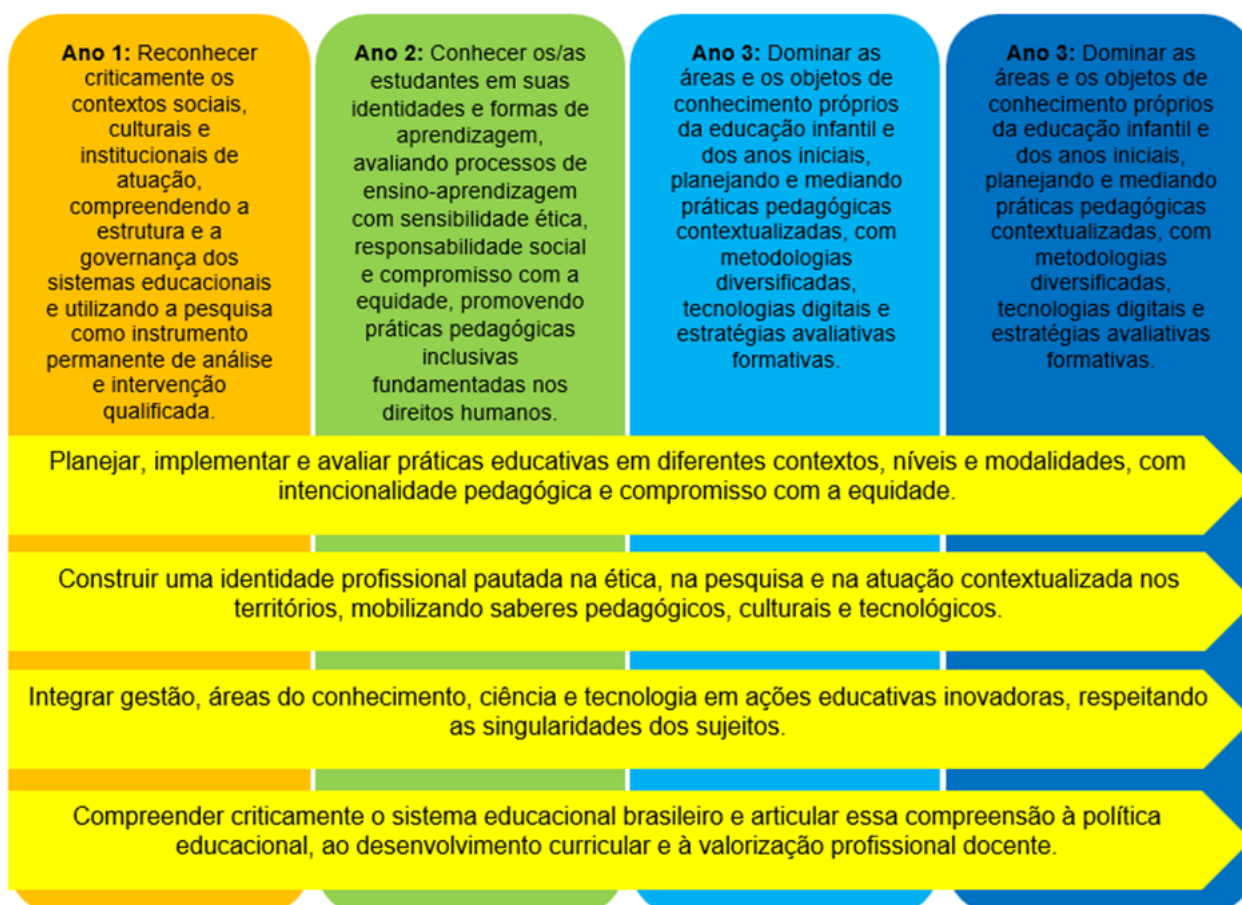
Essas competências se encadeiam de modo articulado e progressivo, de forma que cada etapa mobiliza e aprofunda saberes e práticas construídas anteriormente.

Como veremos na próxima seção com maiores detalhes, os Projetos Integradores exercem um papel articulador fundamental nesse processo. Planejadosp parapromover experiências de investigação e intervenção pedagógica, eles aproximam os(as) estudantes de contextos reais, favorecendo a integração entre teoria, prática e extensão. Ao mesmo tempo, efetivam a curricularização da extensão, estimulando o olhar crítico sobre as dimensões políticas, econômicas e sociais da realidade e o compromisso com a transformação social.

Integração progressiva e competências ampliadas

De maneira transversal ao longo do curso, também são desenvolvidas competências mais abrangentes, que se consolidam ao final do percurso formativo. Entre elas, destacam-se: planejar, implementar e avaliar práticas educativas em diferentes contextos, níveis e modalidades, com intencionalidade pedagógica e compromisso com a equidade; integrar gestão, áreas do conhecimento, ciência e tecnologia em ações educativas inovadoras, respeitando as singularidades dos sujeitos; compreender criticamente o sistema educacional brasileiro e articular essa compreensão à política educacional, ao desenvolvimento curricular e à valorização profissional docente; construir uma identidade profissional pautada na ética, na pesquisa e na atuação contextualizada nos territórios, mobilizando saberes pedagógicos, culturais e tecnológicos. Portanto, graficamente, podemos demonstrar o desenho do currículo organizado a partir das competências verticais anuais e as competências alcançadas ao longo do percurso de quatro anos, da seguinte forma:

Figura 2 - Desenho do currículo organizado por competências do curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo.



Fonte: Os autores (2026).

Interdisciplinaridade como princípio estruturante

Como já destacado, um dos princípios da proposta é o rompimento com a fragmentação disciplinar tradicional, substituindo-a por unidades educacionais articuladas por campos de saberes interdisciplinares. A interdisciplinaridade, aqui, não é tratada como simples cooperação entre disciplinas, mas como uma postura epistemológica que permite compreender os fenômenos educativos em sua complexidade.

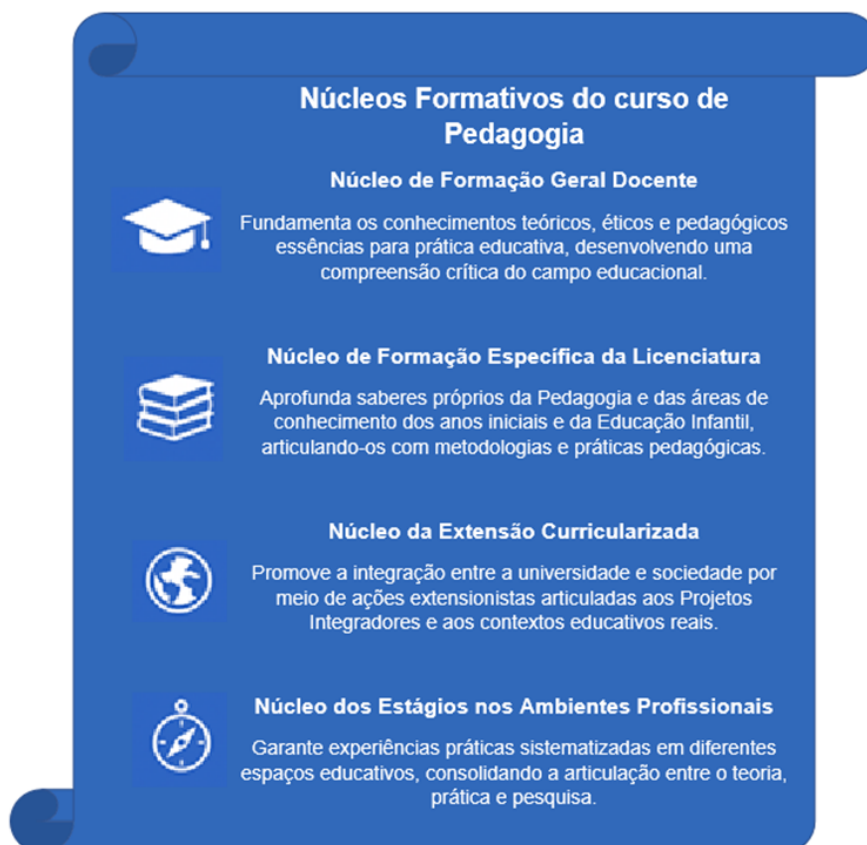
A partir de Edgar Morin, compreende-se que “é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une” (Morin, 2000, p. 101), promovendo uma visão mais integrada e crítica da realidade. Assim, o currículo propõe superar a lógica fragmentadora da ciência moderna.

Embora amplamente discutida no campo acadêmico, essa abordagem ainda não se efetivou de maneira consistente na formação docente. A estrutura curricular do curso busca preencher essa lacuna, alinhando os princípios da interdisciplinaridade às exigências contemporâneas da profissão docente.

Núcleos formativos e articulação curricular

Com duração de quatro anos, a matriz curricular está organizada em oito semestres estruturados em quatro núcleos formativos.

Figura 3 - Núcleos formadores do currículo do Curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo.



Ao adotar a organização curricular por competências, ancorada na interdisciplinaridade e na articulação entre os núcleos formativos descritos, o curso reafirma uma concepção de formação docente crítica, ética e investigativa. Mais do que transmitir conteúdos, essa estrutura busca formar profissionais capazes de compreender, intervir e inovar nos contextos educativos, contribuindo para uma educação pública democrática, inclusiva e de qualidade.

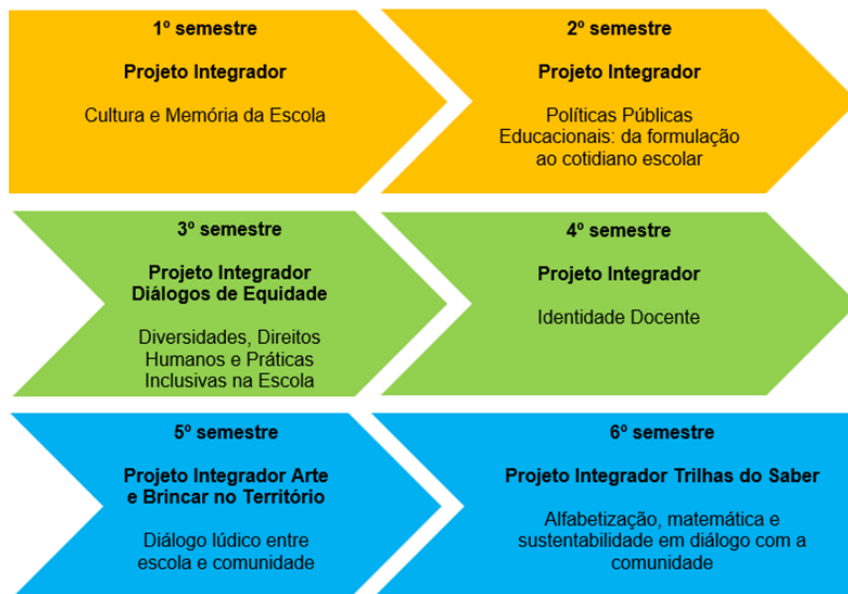
A curricularização da extensão na formação do pedagogo

Como já discutido e enfatizado nas seções anteriores deste capítulo, a curricularização da extensão constitui um importante eixo da proposta pedagógica do curso de Pedagogia, alinhando-se às diretrizes da Resolução CNE/CES nº 7/2018, que determina a inserção mínima de 10% da carga horária dos cursos de Graduação em atividades de extensão. Essa diretriz tem como horizonte fortalecer a função social das instituições de Ensino Superior, ampliando o diálogo transformador entre universidade e sociedade e favorecendo uma formação cidadã, crítica e comprometida com as demandas contemporâneas.

No processo de reorientação curricular do curso, todo o corpo docente envolveu-se em um amplo debate formativo, com o intuito de construir uma compreensão compartilhada sobre os conceitos que sustentam essa proposta: interdisciplinaridade, formação integral, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além de fundamentos teóricos e metodológicos que embasam o currículo integrado. Esse movimento coletivo foi fundamental para que a extensão fosse incorporada de maneira orgânica à matriz curricular, não como um acréscimo pontual, mas como dimensão constitutiva da formação docente.

Para materializar a curricularização, foram introduzidos Projetos Integradores até o sexto semestre do curso, de forma a garantir a integração processual e contínua das experiências extensionistas. Os Projetos Integradores abordam temáticas que articulam os componentes curriculares dos semestres, promovendo a construção das competências previstas para cada etapa da formação.

Figura 4 - Projetos Integradores.



A organização metodológica dessas atividades é inspirada no Arco de Maguerez, privilegiando a problematização da realidade e a aprendizagem por meio da práxis. O percurso envolve cinco etapas, a saber: observação, identificação de pontos-chave, teorização, formulação de hipóteses e aplicação à realidade, que se desenvolvem de modo articulado e progressivo ao longo do curso. Nos semestres iniciais, as ações têm caráter exploratório, voltando-se para o mapeamento dos territórios e a identificação de problemas. Nos semestres seguintes, as propostas tornam-se mais complexas, demandando análises aprofundadas e intervenções pedagógicas fundamentadas teoricamente.

Assim sendo, os Projetos Integradores podem assumir diferentes formatos, tais como: programas, projetos, cursos, oficinas, eventos ou prestação de serviços, sempre construídos de maneira coletiva e em diálogo com os sujeitos e as instituições escolares dos territórios.

A curricularização da extensão, tal como concebida no curso, constitui, portanto, uma estratégia de formação docente: aproxima os estudantes dos territórios, promove aprendizagens significativas ancoradas em problemas reais, estimula o pensamento crítico e fortalece o compromisso ético-político com a transformação social. Ao integrar ensino, pesquisa e extensão em uma mesma lógica pedagógica, a proposta consolida uma formação que articula teoria e prática e reafirma o papel social da universidade na produção e difusão de conhecimento.

Estágios curriculares supervisionados: espaços de integração teoria-prática

Os estágios curriculares supervisionados constituem outro eixo fundamental na formação docente e expressam, de forma concreta, os princípios discutidos ao longo deste capítulo: a centralidade da formação inicial na qualidade das aprendizagens, a organização curricular por competências, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e o compromisso com uma prática pedagógica crítica, ética e transformadora. Ao lado dos Projetos Integradores e da estrutura curricular interdisciplinar, os estágios representam momentos privilegiados de aproximação entre os saberes teóricos e a realidade educacional, permitindo ao(à) estudante compreender, analisar e intervir de maneira situada nos contextos escolares.

Um dos principais objetivos dos estágios, no curso de Pedagogia, é garantir a integração entre teoria e prática, oferecendo aos(às) estudantes a oportunidade de vivenciar a realidade educacional em suas múltiplas dimensões e complexidades. Mais do que uma etapa meramente técnica, o estágio configura-se como um processo formativo contínuo, no qual os conhecimentos

adquiridos ao longo do curso são mobilizados, confrontados e reelaborados à luz das experiências concretas vividas nos espaços escolares.

A organização pedagógica dos estágios acompanha o percurso formativo proposto na matriz curricular. Ao longo dos períodos letivos, as atividades de docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na gestão escolar são articuladas com Unidades Educacionais teóricas correspondentes. Essa vinculação assegura que os(as) estudantes estejam teoricamente preparados para observar e compreender criticamente as práticas pedagógicas e a dinâmica institucional dos contextos em que atuarão. Assim, cada momento de estágio é planejado como espaço de investigação e reflexão, em diálogo permanente com os fundamentos discutidos nas diferentes áreas do curso.

Essa articulação é aprofundada por meio dos Grupos de Discussão, nos quais os(as) estudantes compartilham experiências, analisam situações vivenciadas e produzem reflexões coletivas sobre o cotidiano escolar.

A relevância dos estágios vai além do espaço institucional da escola. Ao inserirem-se em diferentes realidades, muitas vezes marcadas por desigualdades sociais, desafios pedagógicos e diversidade cultural, os(as) estudantes são convidados(as) a desenvolver uma postura investigativa e ética, que articula observação, análise e proposição de ações pedagógicas fundamentadas. Desse modo, os estágios contribuem diretamente para a construção das competências profissionais delineadas na matriz curricular, ao mesmo tempo em que fortalecem o compromisso social e político da formação docente.

Nesse sentido, os estágios curriculares não se configuram como momentos isolados ou meramente instrumentais, mas como parte constitutiva de um projeto formativo integrado, coerente com a concepção curricular discutida nas seções anteriores. Ao promoverem a imersão progressiva nos contextos escolares e articularem reflexão e ação, os estágios consolidam a formação de pedagogos(as) críticos(as), investigativos(as) e socialmente comprometidos(as) – sujeitos capazes de atuar com competência, criatividade e responsabilidade nos diversos espaços educativos.

Considerações finais

Construir uma proposta curricular é, antes de tudo, um ato político e pedagógico. É escolher caminhos, afirmar princípios e projetar futuros possíveis. A proposta do curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo nasce desse entendimento, a saber: percurso formativo não é apenas transmissão de saberes, mas cultivo de uma postura crítica, investigativa e comprometida com a transformação da realidade.

Ao longo deste capítulo, vimos como cada parte da estrutura curricular foi pensada para dar coerência a esse propósito. A organização por competências, ancorada na interdisciplinaridade, rompe com modelos fragmentados e favorece uma formação que articula teoria e prática, saberes e fazeres, reflexão e ação. Os Projetos Integradores, adotando a metodologia do Arco de Maguerez, colocam os territórios no centro da formação, convidando os estudantes a olhar para a realidade com rigor analítico e sensibilidade social. Dessa forma, a curricularização da extensão efetivamente fortalece a promoção do diálogo transformador entre universidade e sociedade, tornando a aprendizagem viva e situada.

Os estágios curriculares, por sua vez, constituem espaços de síntese: neles, os conhecimentos se encontram com as experiências, e os estudantes têm a oportunidade, mais uma vez e de forma contundente, de se reconhecer como protagonistas de sua formação. Não se trata de um percurso linear, mas de um processo que envolve avanços, descobertas e reelaborações constantes, como é próprio da docência entendida como prática investigativa.

Mais do que descrever uma estrutura, este capítulo buscou evidenciar um projeto de formação: formar pedagogos e pedagogas capazes de pensar criticamente, agir com responsabilidade e criar novas possibilidades para a educação. Em tempos desafiadores, reafirmar a centralidade da formação docente é reafirmar também a esperança de que em nosso país possamos ter cada vez mais espaços educativos, especialmente escolas públicas, democráticos, inclusivos e transformadores.

Referências

BORN, Bárbara. Transformar a formação de professores pela prática: um desafio possível. In: INSTITUTO PENÍNSULA (Org.). **O papel da prática na formação inicial de professores**. São Paulo: Moderna, 2019. p. 21-32.

CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO CAMILO. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Formato Semipresencial**. São Paulo, 2025. Documento institucional (Processo CEPE-CAS 029/2025).

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

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 setembro de 2025.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Qualidade do professor impacta 60% o aprendizado dos alunos, revela estudo inédito do Instituto Península.** 30 abr. 2024. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/qualidade-do-professor-impacta-60-o-aprendizado-dos-alunos-revela-estudo-inedito-do-instituto-peninsula/>. Acesso em: 20 set. 2025.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 3. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

5

INOVAÇÃO CURRICULAR COMO CAMPO INTENCIONAL: A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO INTEGRADOR NO CURSO DE BIOMEDICINA

Marjorie Mendes Marini
Rodrigo Leite da Silva

Introdução

O curso de Biomedicina¹ tem sua trajetória marcada pela busca permanente de integração curricular e inovação pedagógica, alinhando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais e às demandas contemporâneas da formação em saúde. Desde sua criação, em 2008, o curso assumiu como propósito formar profissionais capazes de articular teoria, prática e compromisso social, compreendendo a Biomedicina como campo em constante expansão e exigente em termos de competências científicas, técnicas e éticas.

Nesse sentido, conforme o Projeto Pedagógico de Curso (2022), a formação biomédica se consolida em:

- **Sólida fundamentação teórica:** Conhecimento profundo sobre a estrutura e função do organismo humano, mecanismos causais de desequilíbrios fisiológicos, princípios básicos de ação de fármacos e métodos de investigação e análise diagnóstica.
- **Habilitação profissional:** Capacitação para atuar em laboratórios de investigação básica e aplicada, docência universitária, centros de pesquisa básica e clínica, e gestão laboratorial.
- **Formação generalista e multidisciplinar:** Preparação para identificar e resolver problemas, planejar e desenvolver projetos, com visão ética e humanística.
- **Postura autônoma e reflexiva:** Consciência da necessidade de educação permanente e adaptável às mudanças do mercado de trabalho e evolução científica e tecnológica.
- **Responsabilidade social:** Comprometimento com a melhoria da qualidade de vida da população e com uma atuação ética e crítica.

¹A análise das inovações curriculares corresponde ao curso de Biomedicina ofertado no Centro Universitário São Camilo.

- **Atualização constante:** Busca contínua por conhecimento e evolução biomédica.

- **Capacidade de gerar e transmitir conhecimento:** Preparação para atuar como educadores e pesquisadores, contribuindo para a formação de novos profissionais biomédicos.

O egresso é formado para ser um profissional ético, competente e comprometido com o bem-estar humano e a sociedade, alinhado às demandas contemporâneas e ao mercado de trabalho, no qual o profissional biomédico deve estar na vanguarda do conhecimento científico, sendo capaz de buscar, aplicar e gerenciar inovações científicas na área da saúde, conforme visualização da Figura 1.

Figura 1 - Habilitações biomédicas.

HABILITAÇÕES BIOMÉDICAS

- Aconselhamento Genético
- Acupuntura
- Análise Ambiental
- Análises Bromatológicas
- Análises Moleculares
- Auditoria
- Banco de Sangue
- Biofotônica
- Bioinformática
- Biologia Molecular
- Biomedicina Estética
- Bioquímica
- Citopatologia
- Docência e Pesquisa (Biofísica)
- Docência e Pesquisa (Embriologia)
- Docência e Pesquisa (Fisiologia)
- Docência e Pesquisa (Histologia Humana)
- Docência e Pesquisa (Patologia)
- Docência e Pesquisa (Psicobiologia)
- Docência e Pesquisa (Virologia)
- Farmacologia
- Fisiologia do Esporte e da Prática do Exercício Físico
- Genética
- Gerontologia Biomédica
- Gestão das Tecnologias em Saúde
- Hematologia
- Histotecnologia
- Imagenologia
- Imunologia
- Microbiologia
- Microbiologia de Alimentos
- Monitoramento Neurofisiológico Transoperatório
- Parasitologia
- Patologia Clínica (Análises Clínicas)
- Perfusão Extracorpórea
- Pesquisa Clínica, Desenvolvimento de produtos de saúde e inovação tecnológica em saúde
- Radiologia
- Reprodução Humana
- Sanitarista
- Saúde Pública
- Toxicologia
- PICS

Fonte: Conselho Regional de Biomedicina de São Paulo (2026).

A Matriz 1, implementada em 2008, foi estruturada em um conjunto amplo de disciplinas organizadas em eixos básicos e específicos, totalizando 4.060 horas de formação. Diante desse cenário, foi possível identificar bons resultados junto ao mercado de trabalho e reconhecimento nos campos de estágio, em função dessa primeira matriz refletir intencionalidades no escopo da integração dos componentes curriculares. Assim, já carregava em sua essência a preocupação com a formação integral do egresso, buscando articular ciência, ética e compromisso social, ainda que de maneira seminal. Ao analisar a respectiva matriz, é possível identificar que, segundo Sacristán (2000), o currículo deve

ser compreendido como uma prática social e cultural que expressa valores e intenções formativas. Nesse sentido, a primeira matriz foi um ponto inicial para a consolidação de uma identidade própria do curso de Biomedicina com preocupações voltadas para a integração das unidades curriculares.

Em 2016, após um intenso processo de reflexão coletiva envolvendo docentes, Núcleo Docente Estruturante (NDE) e coordenação, foi implementada a Matriz 2, marco fundamental na história do curso de Biomedicina. Essa reformulação surgiu da necessidade de responder a um desafio central: lapidar o processo de integração das unidades curriculares e legitimar, de forma pedagógica, um modelo de articulação de conhecimentos integrados mais consistente.

Nesse contexto, a nova matriz promoveu uma reorganização estrutural significativa, na qual as Unidades Curriculares passaram a abarcar diferentes saberes de forma mais articulada. Além disso, os Trabalhos Intra e Interunidades (TIUs) foram introduzidos como eixo estruturante da proposta pedagógica, configurando-se como práticas integradoras que mobilizam teoria, prática e pesquisa em torno de problemas reais. Essa inovação dialoga diretamente com a perspectiva da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), que, segundo Dewey (1938), confere sentido ao conhecimento ao vinculá-lo à experiência investigativa, possibilitando que os estudantes sejam protagonistas de sua aprendizagem.

Do ponto de vista teórico, a implementação da Matriz 2 pode ser compreendida a partir de Apple (2006), que disserta que o currículo nunca é neutro: ele reflete relações de poder e escolhas políticas sobre o que deve ou não ser ensinado. Nesse sentido, a decisão de adotar uma matriz integradora foi também um gesto político-pedagógico, voltado a romper com a lógica reprodutiva de um currículo fragmentado e a afirmar um projeto educativo comprometido com a formação crítica e reflexiva.

Abramowicz (2006) reforça que o currículo é espaço de disputas e de produção de identidades, o que significa reconhecer que mudanças como a da Matriz 2 não se reduzem a ajustes técnicos, mas expressam uma visão de formação que valoriza a pluralidade e a interdisciplinaridade. Nesse contexto, os TIUs tornaram-se instrumentos de legitimação da integração curricular, permitindo que os estudantes mobilizassem diferentes linguagens científicas em práticas coletivas e contextualizadas.

Essa transformação também dialoga com a crítica de Sacristán (2000) à organização curricular tradicional. Para o autor, um currículo fragmentado impede a compreensão global do conhecimento, enquanto um currículo integrado potencializa aprendizagens mais significativas e conectadas com a realidade. Ao integrar diferentes áreas em projetos coletivos, a Matriz 2

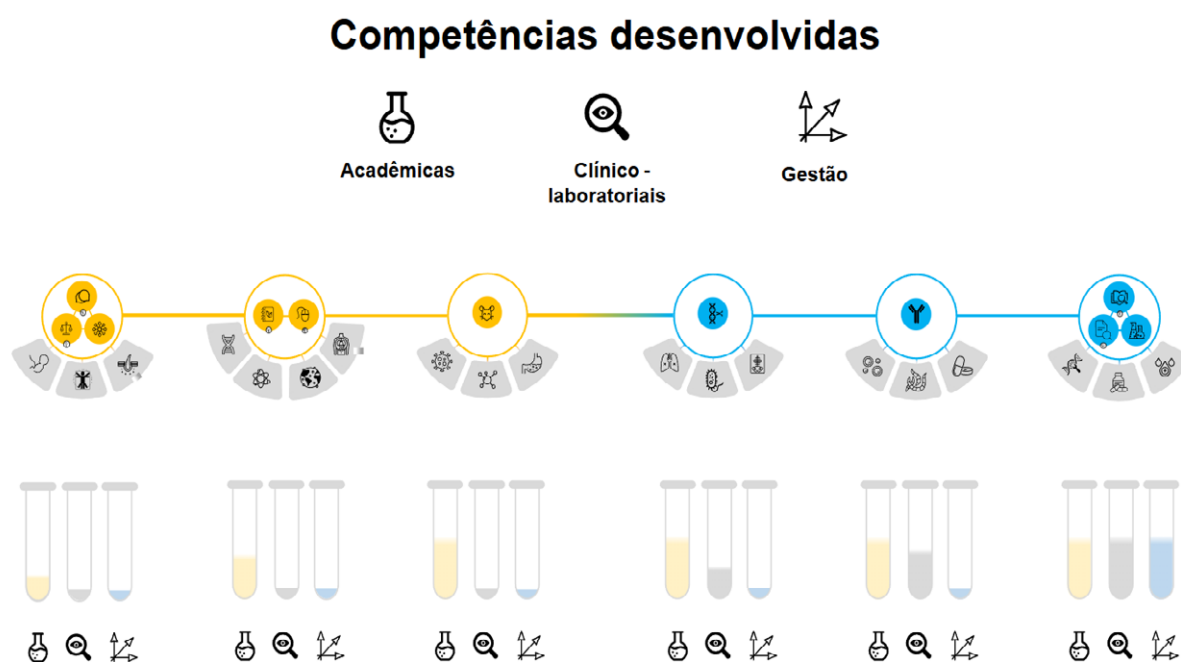
respondeu justamente à necessidade de aproximar os estudantes de contextos reais, fortalecendo a relação entre teoria e prática.

Nesse sentido, Pacheco (2005) enfatiza que inovações curriculares só se consolidam quando articulam intencionalidades pedagógicas, práticas docentes e experiências discentes. No caso do curso de Biomedicina, a Matriz 2 se constituiu como inovação ao legitimar práticas de integração, ao mesmo tempo em que mantinha coerência com o perfil de egresso definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/CES, 2003).

Assim, a Matriz 2 representou mais do que uma reorganização formal: foi um movimento paradigmático de inovação curricular, no qual a interdisciplinaridade, a problematização e a construção colaborativa do conhecimento se tornaram centrais. Nesse processo, os discentes passaram a atuar como sujeitos ativos da aprendizagem, exercitando competências investigativas, comunicativas e éticas, indispensáveis à prática biomédica contemporânea.

Com a implementação da Matriz 3, em 2022, o curso de Biomedicina consolidou definitivamente o processo de integração curricular iniciado na Matriz 2. Essa nova configuração surgiu como resultado de um trabalho coletivo de revisão do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), envolvendo o Núcleo Docente Estruturante (NDE), docentes e coordenação, e dialogou diretamente com as diretrizes do Ministério da Educação acerca do fortalecimento de metodologias ativas.

Figura 2 - Matriz 3 Biomedicina: Principais competências desenvolvidas no curso de Biomedicina.



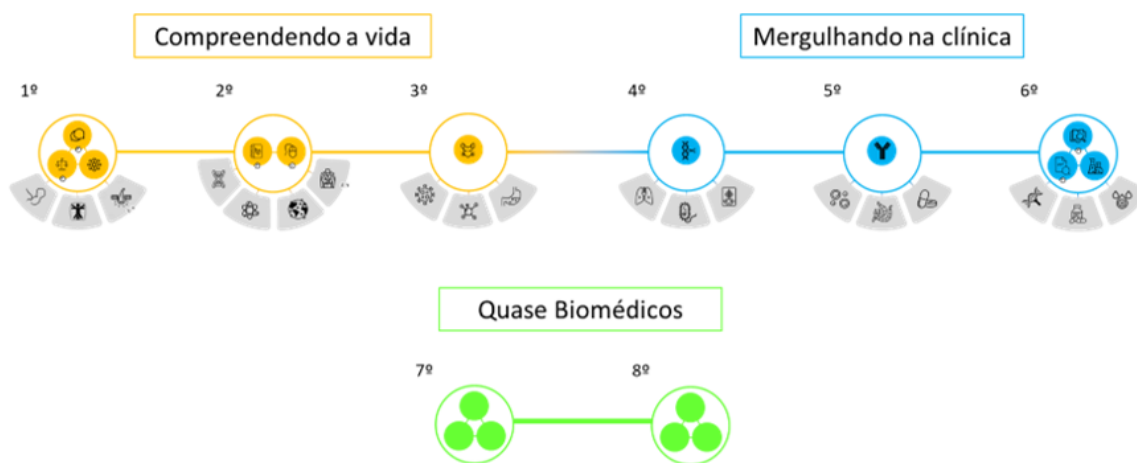
Fonte: Plano Político-Pedagógico de Biomedicina (2022).

A Matriz 3 foi organizada com o objetivo de trabalhar três principais competências: acadêmicas, clínico-laboratoriais e gestão. Nesse sentido, as competências acadêmicas começam a ser desenvolvidas nos semestres iniciais e percorrem até o final do curso, refinando os processos de busca e seleção de informações com base científica.

No que se refere às competências clínico-laboratoriais, são iniciadas no quarto semestre do curso, pois exigem bases teórico-científicas para lidarem com situações-problema trazidas pela vivência clínica a partir de aplicações técnicas.

Com relação às práticas de gestão, são desenvolvidas a partir do sexto semestre, pois necessitam da mobilização de competências técnico-científicas para aplicar em práticas de gestão.

Figura 3 - Matriz 3 Biomedicina: Ilustração dos semestres.

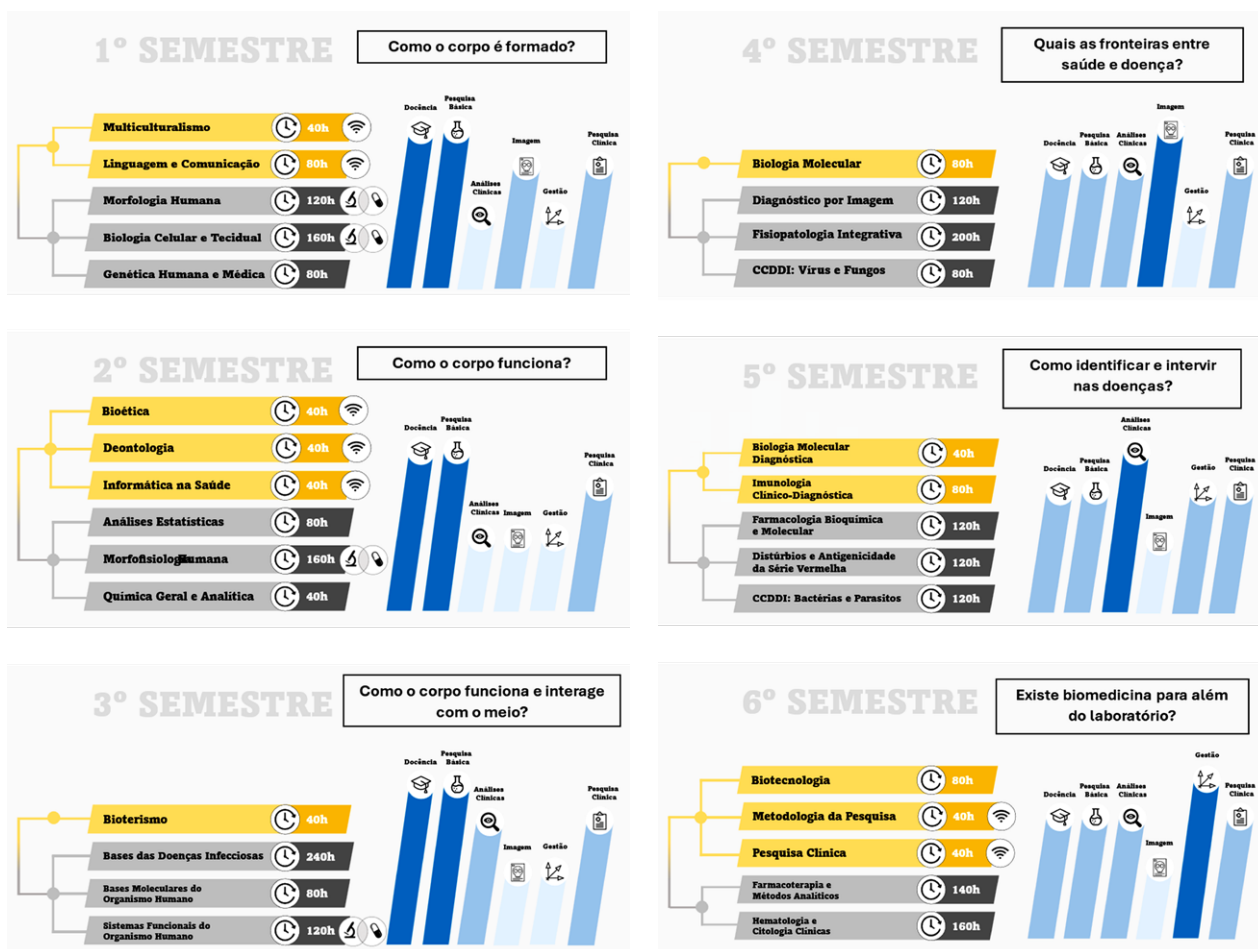


Fonte: Plano Político-Pedagógico de Biomedicina (2022).

Para compreender a complexidade da matriz analisada, faz-se necessário descrevê-la a partir de sua divisão em três grandes blocos, nos quais:

O primeiro bloco tem seu início no primeiro semestre percorrendo até o terceiro, cujo objetivo se relaciona à compreensão da vida, e o estudante é apresentado ao repertório técnico-científico para entender como funciona a área da saúde humana e o papel do biomédico diante desses desafios. Cada semestre apresenta uma provocação que busca sintetizar as expectativas de aprendizagem discente.

Figura 4 - Matriz 3 por semestres.



Fonte: Plano Político-Pedagógico de Biomedicina (2022).

O segundo bloco, nomeado “Mergulhando na clínica”, tem seu início no quarto semestre percorrendo até o sexto, cujo objetivo se relaciona à compreensão do raciocínio clínico e ao diagnóstico de doenças.

Vale destacar que no sexto semestre, além das disciplinas de caráter diagnóstico, há também disciplinas que expandem sua atuação, como: gestão laboratorial, pesquisa clínica e biotecnologia.

A Matriz 3 reafirma a centralidade dos Trabalhos Intra e Interunidades (TIUs) como eixo integrador, mas amplia sua função, articulando-os com práticas no escopo da interdisciplinaridade e da multiprofissionalidade. Nesse arranjo, os estudantes são convidados a enfrentar problemas complexos em contextos reais, mobilizando não apenas conteúdos técnicos, mas também competências investigativas, éticas e comunicativas. Conforme Ogunkola (2014), a prática do letramento científico depende justamente dessa mobilização contextualizada do conhecimento, o que a matriz busca intensificar ao aproximar os discentes da pesquisa, da gestão e da prática clínica de forma integrada, pautado em dados científicos.

Do ponto de vista curricular, a Matriz 3 representa um aprofundamento da visão de que o currículo é um campo em permanente disputa e reinvenção. Como observa Apple (2006), todo currículo seleciona conhecimentos que expressam intencionalidades sociais e políticas. A decisão de consolidar a integração por meio de metodologias ativas e práticas extensionistas sinaliza, portanto, um compromisso político-pedagógico com a formação de biomédicos críticos e socialmente engajados.

Nesse âmbito, Abramowicz (2006) destaca que a construção de um currículo inclusivo e integrado exige reconhecer a diversidade de saberes e experiências que atravessam a formação. A Matriz 3, ao vincular TIUs e práticas interprofissionais, fortalece essa perspectiva ao considerar o estudante como sujeito ativo na produção e circulação do conhecimento, ampliando os espaços de aprendizagem para além da sala de aula.

Além disso, a nova matriz dialoga com a perspectiva de Perrenoud (1999), para quem a formação profissional exige o desenvolvimento de competências em situações contextualizadas e imprevisíveis. Ao propor atividades integradoras que simulam e problematizam dilemas reais da saúde pública e da prática biomédica, a Matriz 3 amplia a autonomia do discente e fortalece sua capacidade de tomar decisões em contextos complexos.

O percurso formativo dos estudantes de Biomedicina, conforme delineado na Matriz Curricular reformulada, evidencia um movimento progressivo de desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que se articulam de forma integrada ao longo do curso. Nos semestres iniciais (do primeiro ao terceiro), sobressaem-se as competências científicas e investigativas, sustentadas por disciplinas como: Morfologia Humana, Biologia Celular e Tecidual, Genética, Bases das Doenças Infecciosas e Bases Moleculares, além da Introdução à Estatística e à Metodologia Científica. Nessa fase, o estudante é instigado a compreender fundamentos conceituais, apropriar-se da linguagem científica e iniciar práticas de análise crítica de informações. Tal configuração está em consonância com a perspectiva de Sacristán (2000), segundo a qual o currículo deve favorecer a construção de significados desde o início da formação, promovendo articulações entre o conhecimento escolar e o contexto social.

A partir do quarto semestre, ganha centralidade a competência clínica e diagnóstica, especialmente em disciplinas como Diagnóstico por Imagem e Imunológico, Fisiopatologia Integrativa e os conteúdos ligados às Doenças Infecciosas (vírus, fungos, bactérias e parasitos). Nesse período, o estudante passa a mobilizar saberes de forma mais aplicada, aproximando-se do raciocínio clínico e do domínio de técnicas laboratoriais. Essa mudança de foco traduz o que Perrenoud (1999) compreende como a necessidade de mobilizar conhecimentos

em situações complexas e contextualizadas, aproximando teoria e prática.

Do quinto semestre em diante, observa-se o fortalecimento das competências de gestão e organização em saúde e diagnóstico clínico, que se articulam com disciplinas como Farmacoterapia, Métodos Analíticos e Biotecnologia. Esse eixo amplia a formação do biomédico, exigindo a compreensão de processos organizacionais, uso racional de recursos e tomada de decisão em ambientes clínicos e laboratoriais. Em diálogo com Apple (2006), é possível afirmar que essa dimensão expressa o caráter político do currículo, ao formar profissionais que não apenas dominam conteúdos técnicos, mas também são capazes de atuar criticamente na gestão de serviços de saúde.

Paralelamente, a competência docente e comunicativa percorre todo o percurso formativo, iniciando-se já no primeiro semestre, com disciplinas como Linguagem e Comunicação e Multiculturalismo. Essa competência é consolidada nos Trabalhos Intra e Interunidades (TIUs) e, posteriormente, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ao longo dessas experiências, os estudantes aprendem a comunicar ciência em diferentes formatos e para diferentes públicos, desenvolvendo a capacidade de transitar entre especialistas e leigos. Abramowicz (2006) lembra que o currículo é também um espaço de produção de identidades e, nesse sentido, a comunicação científica constitui-se como prática formativa essencial à identidade do biomédico.

No que se refere às habilidades, o percurso formativo propicia o desenvolvimento de competências cognitivas (interpretação de dados, análise crítica e raciocínio clínico), técnicas (execução de exames laboratoriais, diagnóstico por imagem e manipulação de técnicas moleculares), comunicativas (produção acadêmica e divulgação científica), gestoras (organização de processos e tomada de decisão) e investigativas (formulação de hipóteses e realização de pesquisas aplicadas).

As atitudes que acompanham esse processo são igualmente relevantes e atravessam todas as etapas do curso. Desde o início, o estudante é orientado pela ética e pela responsabilidade social, por meio de disciplinas como Deontologia e Bioética, o que reforça o compromisso com a prática profissional humanizada. Ao longo dos TIUs e estágios, consolidam-se atitudes de colaboração e trabalho em equipe, essenciais à prática multiprofissional em saúde. Gradativamente, o aluno também é levado a desenvolver autonomia e protagonismo em sua aprendizagem, aspectos fundamentais em metodologias ativas. Além disso, a empatia e a humanização do cuidado são continuamente enfatizadas, colocando o paciente no centro do processo formativo.

É importante ilustrar o terceiro bloco da matriz curricular, denominado “Quase biomédicos”, em que se concentram as atividades de estágio e Trabalho

de Conclusão de Curso (TCC). No que cabe ao estágio, o discente tem autonomia para escolher uma habilitação (ao longo de um ano no mesmo campo de estágio) ou escolher duas habilitações (um semestre em cada campo de estágio) entre as habilitações listadas na Figura 1. No que se refere ao TCC, houve ajustes em 2022, concretizando a autonomia discente, pois este pode escolher fazer:

a) Trabalho acadêmico: em nível de revisão narrativa ou sistemática, trabalho experimental e pesquisa de campo;

b) Produção de recurso inovador: projeto de aplicativo, jogo de tabuleiro, *podcast*, validação de ferramentas, vídeos didáticos, cartilhas educacionais.

Dessa forma, o percurso evidenciado pela Matriz reformulada demonstra que as competências não se desenvolvem de maneira linear ou estanque, mas em um movimento de predominância, que varia conforme o momento da formação: enquanto nos semestres iniciais destacam-se as competências científicas e investigativas, nos semestres intermediários sobressaem-se as competências clínicas e diagnósticas, e nos finais ganham maior relevância as competências de gestão, autonomia e comunicação científica. Essa trajetória reafirma a identidade do curso, que busca integrar teoria, prática, ética e inovação curricular para formar biomédicos críticos, reflexivos e socialmente comprometidos.

Portanto, a Matriz 3 não apenas dá continuidade à trajetória de inovação iniciada em 2016, mas a consolida como marca identitária do curso. Ao reunir integração curricular e metodologias ativas, ela reafirma o compromisso do curso de Biomedicina em formar profissionais aptos a pensar criticamente, atuar de modo ético e intervir de forma transformadora na realidade social e no campo da saúde.

A concretização da integração curricular via TIUs

Os Trabalhos Intra e Interunidades (TIU) constituem uma proposta metodológica de caráter interdisciplinar, fundamentada na aprendizagem baseada em projetos, nos quais se configuram como uma metodologia ativa estruturada para promover a integração entre diferentes componentes curriculares de um mesmo semestre no curso de Biomedicina. Trata-se de uma prática pedagógica inovadora, que articula saberes de distintas áreas do conhecimento biomédico em torno de problemas reais e situações complexas, exigindo dos discentes o exercício da pesquisa, da curadoria de informações científicas, da análise crítica, da construção colaborativa de soluções e da comunicação de resultados para seus pares (especialistas) e para o público de não especialistas (leigos). Ao contrário de atividades fragmentadas ou isoladas, os TIUs privilegiam a integração horizontal dos conteúdos, criando conexões entre

disciplinas que, em uma abordagem tradicional, poderiam ser abordadas de forma apartada ou isolada. Constatase, também, que o processo de integração ocorre de maneira vertical, a partir do processo de letramento científico.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (CUSC, 2022), os TIUs estão situados do segundo ao sexto semestre e são estruturados a partir de diferentes níveis de complexidade, os quais acompanham o percurso formativo e o desenvolvimento cognitivo do discente.

No âmbito da Educação Científica e Tecnológica, os TIUs constituem práticas que permitem ao discente o exercício do letramento científico, compreendido como a capacidade de identificar, analisar, interpretar e utilizar informações em linguagem científica (Ogunkola, 2014; Serrão *et al.*, 2016). Desse modo, o estudante é instigado a transitar entre fontes acadêmicas confiáveis, a organizar dados e a formular hipóteses, aproximando-se gradativamente da prática da pesquisa e da produção de conhecimento. Esse percurso tem expressiva relevância para a formação biomédica, uma vez que um dos principais campos de atuação do profissional reside na pesquisa básica, aplicada e clínica.

Outro aspecto central do TIU é o protagonismo discente. A metodologia confere ao estudante a responsabilidade pela condução do processo de aprendizagem, em um movimento que rompe com a lógica transmissiva da educação tradicional. Como observam Lara *et al.* (2019), cabe ao professor assumir o papel de mediador, orientando o estudante em sua trajetória investigativa e promovendo um espaço de diálogo interdisciplinar e colaborativo. Tal perspectiva está em consonância com a proposta das metodologias ativas, que, segundo Lima (2022), estimulam o raciocínio crítico, a autonomia e a capacidade de intervenção na realidade.

Os Trabalhos Intra e Interunidades (TIUs), além de promoverem a integração curricular e o desenvolvimento do letramento científico, também configuram-se como espaços privilegiados para o cultivo das chamadas *soft skills*, competências interpessoais cada vez mais valorizadas no campo da saúde. Ao trabalhar de forma colaborativa em projetos interdisciplinares, os estudantes desenvolvem habilidades de comunicação, liderança, empatia, cooperação e resolução de conflitos, aprendendo a dialogar em equipe e a respeitar diferentes perspectivas. Tais experiências favorecem ainda a autonomia, a criatividade e a capacidade de tomada de decisão em cenários de incerteza, qualificando o discente não apenas em termos técnicos e científicos, mas também em sua dimensão humana e relacional. Essa ênfase na formação integral confirma a intencionalidade da inovação curricular do curso, que reconhece a indissociabilidade entre competências técnicas e socioemocionais na formação do biomédico contemporâneo.

Ao integrar conteúdos biomédicos em um trabalho coletivo e investigativo, os TIUs transcendem o simples repasse de informações, constituindo-se como um espaço de formação científica, crítica e humanizada. Nele, o estudante aprende a contextualizar conhecimentos, a resolver problemas complexos e a comunicar resultados em diferentes formatos (artigos, pôsteres, vídeos, casos clínicos, divulgação científica para não especialistas). Portanto, pode-se conceituar o TIU como uma atividade integradora intra e interunidades, de caráter interdisciplinar, fundamentada em metodologias ativas, que visa articular teoria e prática, promover o letramento científico e consolidar competências essenciais à formação do biomédico.

A progressão dos Trabalhos Intra e Interunidades (TIUs), fundamentada na Taxonomia de Bloom, encontra respaldo no escopo do letramento científico, uma vez que este não se limita à memorização de conceitos, mas envolve o desenvolvimento gradativo de competências cognitivas, investigativas e comunicativas. Nos estágios iniciais, quando os estudantes operam nos níveis de lembrança e compreensão, os TIUs favorecem a apropriação de terminologias, conceitos e fundamentos básicos das ciências biomédicas, condição indispensável para o reconhecimento e a interpretação de fenômenos. Esse primeiro contato constitui o alicerce para o exercício do letramento, pois, como destacam Serrão *et al.* (2016), o domínio da linguagem científica é requisito para a inserção ativa em práticas investigativas.

Na medida em que os TIUs avançam em complexidade, mobilizam processos mentais superiores, como aplicação e análise, conduzindo o discente a utilizar os conhecimentos adquiridos em situações contextualizadas, como a resolução de casos clínicos e a proposição de hipóteses diagnósticas. Nesses níveis, o letramento científico se manifesta na capacidade de selecionar, relacionar e interpretar dados de forma crítica, aspecto que, segundo Ogunkola (2014), é essencial para que o estudante compreenda não apenas os conteúdos disciplinares, mas também a lógica epistemológica que sustenta a produção científica.

Nos semestres mais avançados, os TIUs exigem do estudante competências nos níveis de avaliação e criação, momento em que o letramento científico se consolida pela autonomia na investigação, pela curadoria de informações em bases científicas, pela comunicação dos resultados e pela proposição de soluções inovadoras para problemas reais. Esse estágio representa a culminância do processo formativo, em que o discente não apenas utiliza o conhecimento científico, mas é capaz de produzir e ressignificar saberes, aproximando-se da prática de pesquisa e da dimensão social da ciência.

Dessa forma, a progressão dos TIUs reflete o percurso do letramento científico:

inicia-se com a apropriação da linguagem científica, evolui para a compreensão e uso crítico dos conceitos e culmina na produção e comunicação de conhecimento em diferentes formatos acadêmicos e informacionais (divulgação científica para não especialistas). Assim, os TIUs não apenas consolidam conteúdos, mas constituem um instrumento pedagógico de letramento científico, que assegura ao futuro biomédico competências investigativas, comunicativas e éticas necessárias ao exercício profissional e à produção de ciência socialmente relevante.

Logo, o TIU não é apenas uma estratégia avaliativa, mas um eixo formativo relevante para o Projeto Pedagógico do Curso de Biomedicina, pois materializa as intencionalidades preconizadas na Educação Científica e Tecnológica, especificamente, em sua dimensão prática, crítica e reflexiva. Ao engajar os discentes na resolução de problemas reais, garante não apenas a assimilação de conteúdos, mas, sobretudo, a formação de sujeitos capazes de usar o conhecimento científico para interpretar, transformar e humanizar a realidade.

Nesse sentido, torna-se pertinente aprofundar a análise sobre os Trabalhos Intra e Interunidades (TIUs) como eixo central da inovação curricular no curso de Biomedicina, visto que constituem um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências científicas, técnicas e socioemocionais. A literatura recente tem evidenciado que a avaliação dos processos formativos nos TIUs pode servir não apenas como instrumento de aferição do desempenho discente, mas também como estratégia diagnóstica e de intervenção pedagógica, permitindo identificar fragilidades e potencialidades no percurso formativo dos estudantes (Gomes *et al.* 2025). Assim, dar continuidade ao detalhamento dos TIUs neste capítulo é fundamental para compreender como tais práticas se consolidam como dispositivos de integração curricular e de formação crítica e reflexiva na Biomedicina.

Diante desse cenário, a próxima seção pretende refletir sobre o TIU trabalhado dentro do ciclo profissional do curso de Biomedicina que trata de questões clínicas e de gestão, em que seu objetivo é de desenvolver uma análise crítica, fundamentada teoricamente, de um caso clínico adaptado a partir de situações reais disponíveis em bases científicas ou reportagens, servindo como exemplo para a construção de um caso original. A proposta exige a integração de todas as unidades curriculares do semestre, contemplando conteúdos clínicos e laboratoriais, desde os procedimentos necessários para diagnóstico até os cuidados iniciais com o paciente, incluindo prognóstico, tratamento e a humanização do processo, com foco no indivíduo. Os grupos, formados aleatoriamente, devem realizar busca e curadoria de informações científicas, construir mapas mentais e conceituais, e articular os conteúdos de

forma interdisciplinar, apresentando uma proposta coerente e técnica que será arguida em banca, com aprofundamento dos temas direta ou indiretamente relacionados às unidades envolvidas.

Trilha profissional biomédica: Trabalho Interunidade no contexto de questões clínicas e de gestão

A organização do projeto que trata de questões clínicas e de gestão, no escopo do Trabalho Interunidade (TIU), reflete uma proposta pedagógica que integra metodologias ativas ao ciclo profissional do curso de Biomedicina. Inspirado na lógica da aprendizagem baseada em projetos, o trabalho tem como objetivo central desenvolver uma análise crítica, fundamentada teoricamente, de um caso clínico construído a partir de uma situação real previamente existente, selecionada em bases científicas ou reportagens, que serve como propulsor para a elaboração de um caso original. Essa construção exige que o caso seja modificado pelos grupos de estudantes de forma a contemplar todas as unidades curriculares do semestre, estabelecendo conexões entre os conteúdos clínicos, laboratoriais e de gestão.

O formato do trabalho orienta os estudantes a considerar não apenas os procedimentos laboratoriais necessários ao diagnóstico, mas também os cuidados iniciais com o paciente, o prognóstico e as possibilidades terapêuticas, valorizando a fundamentação técnica e a humanização do processo, com o indivíduo como centro da atividade. Para tanto, os grupos, formados aleatoriamente, devem realizar uma busca criteriosa e curadoria de informações científicas, mobilizando o repertório técnico consolidado ao longo da graduação. O percurso formativo é estruturado em etapas: inicialmente, a apresentação de um mapa mental e das referências bibliográficas, seguidos pelo delineamento dos objetivos, integrações e correlações entre os aspectos abordados. A finalização do trabalho deve incluir um mapa conceitual sintético e coerente, demonstrando a articulação entre os diferentes conteúdos.

O acompanhamento do processo se dá por meio de momentos de checagem (denominados como *checkpoint*) e arguição. No primeiro encontro formal, os grupos apresentam aos docentes o mapa conceitual elaborado em plataformas digitais como COOGLE, CMAP ou MIRO, além das referências já utilizadas, assegurando que a pesquisa tenha sido iniciada de forma antecipada. A arguição final do trabalho, por sua vez, contempla o aprofundamento técnico dos temas direta ou indiretamente relacionados às unidades curriculares, avaliando tanto a consistência científica quanto a integração entre áreas.

Os conteúdos a serem contemplados são amplos e abarcam diferentes eixos do conhecimento biomédico. No campo da Hematologia, por exemplo,

espera-se a apresentação de dados laboratoriais relacionados à série vermelha e sua correlação com o estado clínico do paciente, bem como a discussão sobre riscos e possibilidades transfusionais. Na Microbiologia e Parasitologia, o foco recai sobre a identificação de microrganismos, seus ciclos de vida, mecanismos patogênicos e diagnóstico laboratorial. Já a Imunologia exige a análise da resposta imune completa e compatível com o quadro clínico. A Farmacologia e a Bioquímica, por sua vez, devem evidenciar a relação entre medicamentos, sinais e sintomas, explorando cinética, dinâmica, interações e parâmetros bioquímicos laboratoriais que sustentem a hipótese diagnóstica. Por fim, a proposta também contempla o eixo das terapias com radiações, permitindo correlações com a regressão tumoral, a combinação com imunoterapias e as estratégias para redução de metástases.

Essa organização garante que o TIU não se restrinja a uma atividade pontual, mas se consolide como um espaço de integração e construção de conhecimento científico, no qual teoria e prática se encontram em prol da formação crítica e ética do biomédico. Ao unir a complexidade técnica da análise laboratorial e clínica com a dimensão humana do cuidado, o projeto se apresenta como um dispositivo formativo que articula ciência e tecnologia, no âmbito da gestão, preparando o estudante para enfrentar os desafios do campo da saúde de maneira interdisciplinar e socialmente comprometida e corrobora para a concretização da metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos.

Nesse contexto, a aprendizagem baseada em projetos favorece o engajamento ativo, por meio da motivação dos estudantes ao colocá-los diante de problemas complexos, que refletem a realidade social e clínica. Krupa *et al.* (2025) destacam que esse modelo possibilita o desenvolvimento de competências científicas e de colaboração, uma vez que os estudantes passam a atuar como solucionadores de problemas globais, trabalhando em equipe de forma interdisciplinar. Essa lógica se aproxima da prática clínica, em que decisões diagnósticas e terapêuticas raramente são unidimensionais e exigem cooperação entre diferentes áreas do conhecimento.

Além disso, a abordagem problematizadora mobiliza os estudantes a articular conceitos teóricos com situações práticas. Para Dewey (1938)², o conhecimento emerge da investigação competente e controlada, sendo a aprendizagem inseparável da experiência. Nesse sentido, o TIU traduz essa visão ao estimular

² A aprendizagem baseada em projetos (*Project-Based Learning – PBL*) tem raízes no pensamento pragmatista de John Dewey, que já defendia, no início do século XX, que a educação deveria ser centrada na experiência e no interesse do estudante. Para Dewey (1938), o conhecimento não se restringe à transmissão de conteúdos prontos, mas emerge de processos investigativos nos quais o aluno interage com situações reais, formula hipóteses, testa soluções e reflete sobre os resultados. Essa concepção é essencial para a construção de saberes significativos, uma vez que articula teoria e prática em contextos que se aproximam da vida cotidiana e do exercício profissional.

os estudantes a analisarem criticamente casos clínicos, construirão hipóteses e buscarão soluções fundamentadas em evidências científicas, aproximando-se do raciocínio profissional em saúde.

Barron *et al.* (1998) complementam essa visão ao afirmarem que a Aprendizagem Baseada em Projetos desenvolve habilidades cognitivas superiores, como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração. Tais habilidades são essenciais em contextos profissionais que exigem atuação em equipe e tomada de decisões em situações incertas. Na mesma direção, Condliffe *et al.* (2016) destacam que a aprendizagem baseada em projetos prepara os estudantes para lidar com “problemas complexos e pouco estruturados”, favorecendo a adaptação às demandas do século XXI.

No campo específico da saúde e da gestão, essa abordagem tem se mostrado estratégica. Krupa *et al.* (2025) evidenciam que projetos interdisciplinares favorecem tanto a aquisição de conhecimento científico quanto a motivação dos estudantes, ao permitirem que se reconheçam como agentes capazes de propor soluções para problemas reais. Esse engajamento é relevante para a formação em saúde, em que se exige não apenas domínio científico, teórico e técnico, mas também sensibilidade social e ética.

Para Rosase Fernández (2022), problemas complexos demandam ferramentas cognitivas e tecnológicas que funcionem como *mindtools*, ou seja, instrumentos capazes de expandir o pensamento humano e apoiar a tomada de decisão em ambientes dinâmicos. Essa lógica reforça a pertinência da Aprendizagem Baseada em Projetos, uma vez que ela coloca os estudantes diante de desafios que mobilizam tanto competências clínicas quanto capacidades de gestão.

Nesse âmbito, Naseer *et al.* (2025) enfatizam que a Aprendizagem Baseada em Projetos, quando associada à interdisciplinaridade e à colaboração com parceiros externos, amplia a prontidão profissional dos estudantes, desenvolvendo competências como comunicação, adaptabilidade e trabalho em equipe. Essa característica é crucial em ambientes de saúde, em que a integração entre diferentes saberes e atores institucionais é condição para a eficácia do cuidado e da gestão.

Dessa forma, a reflexão teórica aponta que a Aprendizagem Baseada em Projetos não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um paradigma que redefine a relação entre ensino e aprendizagem, valorizando a experiência, a investigação e a integração interdisciplinar. Ao ser incorporada no Trabalho Intraunidade (TIU), essa abordagem potencializa a formação de profissionais críticos, reflexivos e aptos a enfrentar os desafios clínicos e organizacionais que caracterizam os sistemas de saúde contemporâneos.

O TIU, no âmbito da inovação pedagógica, propõe que a análise do caso clínico seja acompanhada por uma reflexão sobre processos de gestão. Essa integração está em sintonia com estudos que apontam a necessidade de preparar profissionais capazes de lidar não apenas com questões técnicas, mas também com contextos organizacionais e de governança em saúde. Segundo Rosas e Fernández (2022), problemas complexos exigem ferramentas cognitivas e tecnológicas capazes de apoiar o pensamento crítico e a tomada de decisão em ambientes dinâmicos. Ao abordar sistemas clínicos e de gestão como sistemas dinâmicos interdependentes, os autores defendem que a formação deve incluir metodologias que aproximem o estudante das dimensões de planejamento, avaliação e gestão da prática profissional.

Assim, ao incluir tópicos como organização do serviço, fluxos de atendimento e uso racional de recursos laboratoriais, o TIU amplia o olhar do estudante para além do paciente individual, situando-o em um contexto mais amplo de sistemas de saúde. Trata-se de um movimento em direção à compreensão do cuidado como processo complexo, que requer articulação entre clínica e gestão, técnica e humanização.

A integração entre clínica e gestão no TIU também responde a uma demanda crescente das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos da saúde, que preconizam a formação de profissionais capazes de articular competências técnicas, científicas e sociais. Nesse aspecto, a interdisciplinaridade ocupa papel central. Como argumentam Naseer *et al.* (2025), a Aprendizagem Baseada em Projetos enriquecida pela colaboração com setores externos (como a gestão organizacional), potencializa o desenvolvimento de competências do século XXI, incluindo pensamento crítico, adaptabilidade e comunicação. Tais competências são fundamentais para o enfrentamento de situações clínicas em ambientes de alta complexidade, nos quais decisões devem ser tomadas sob pressão, com base em múltiplas variáveis.

Além disso, estudos longitudinais demonstram que a vivência em projetos interdisciplinares e conectados a desafios reais fortalece a empregabilidade e a prontidão para o futuro dos estudantes, uma vez que esses contextos os aproximam da realidade do mercado de trabalho em saúde (Jollands *et al.*, 2015; Lavi; Bagiati, 2019, *apud* Naseer *et al.*, 2025). No TIU, a proposta de integrar clínica e gestão, em um mesmo exercício formativo, pode ser entendida como estratégia para consolidar um perfil profissional crítico, reflexivo e socialmente comprometido.

Outra circunstância necessária do TIU é trabalhar o processo de humanização do cuidado. Ainda que se trate de um exercício acadêmico, a proposta orienta que o paciente seja apresentado como centro do processo e não como mero

objeto de análise. Essa orientação está alinhada a perspectivas contemporâneas da educação em saúde, que buscam conciliar a excelência técnica com a ética e a empatia. Segundo Krupa *et al.* (2025), atividades de aprendizagem baseadas em problemas globais despertam nos estudantes sentimentos de engajamento, curiosidade e empoderamento, ampliando sua visão para além da dimensão técnica e promovendo a valorização da vida e do bem-estar humano.

Ao colocar o paciente no centro, o TIU aproxima os futuros profissionais de uma prática mais sensível e integrada, que valoriza tanto os protocolos diagnósticos quanto o cuidado humano, reconhecendo-o como sujeito singular inserido em redes de atenção e gestão em saúde.

Portanto, o TIU se configura como uma experiência pedagógica inovadora que articula clínica, gestão e humanização em um mesmo processo formativo, aproximando os estudantes da realidade complexa dos sistemas de saúde. Ao adotar a Aprendizagem Baseada em Projetos como eixo estruturante, promove-se não apenas a integração entre conteúdos teóricos e práticos, mas também o desenvolvimento de competências críticas, éticas e colaborativas que são indispensáveis ao exercício profissional do biomédico. Assim, o TIU ultrapassa a lógica de um trabalho acadêmico tradicional e se consolida como um dispositivo de formação integral, que prepara o futuro profissional para enfrentar os desafios da prática em saúde de forma interdisciplinar, reflexiva e socialmente comprometida.

Considerações finais

A análise histórica e pedagógica da evolução das matrizes curriculares do curso de Biomedicina evidencia um movimento intencional e contínuo de integração, que se alinha às demandas contemporâneas de formação em saúde e às teorias críticas do currículo. Desde a primeira matriz, em 2008, o curso já demonstrava preocupação com a articulação entre ciência, ética e compromisso social. Com a reformulação de 2016, materializada na Matriz 2, houve a legitimação pedagógica da integração curricular, consolidada pela criação das Unidades Curriculares e pela incorporação dos Trabalhos Intra e Interunidades (TIUs), em consonância com a Aprendizagem Baseada em Projetos. Esse processo foi intensificado em 2022, com a Matriz 3, que consolidou a integração curricular, ampliando o alcance das metodologias ativas.

Sob a ótica das teorias do currículo, a trajetória do curso confirma a ideia de que o currículo é uma construção social, política e histórica. Como lembra Apple (2006), toda seleção curricular é expressão de valores e relações de poder, e nesse sentido, a decisão por adotar um modelo integrador revela um posicionamento pedagógico comprometido com a crítica e a transformação social. Abramowicz

(2006) reforça que o currículo deve ser visto como espaço de disputas e de produção de identidades, e, nesse contexto, os TIUs emergem como práticas de integração que permitem ao estudante exercer protagonismo, reconhecer a diversidade de saberes e desenvolver uma identidade biomédica crítica e investigativa.

Do mesmo modo, Sacristán (2000) sublinha que o currículo não pode ser reduzido a um simples plano de conteúdos, mas deve ser entendido como prática social que articula intencionalidades formativas. O curso de Biomedicina, ao avançar para uma matriz curricular integrada e problematizadora, responde a essa concepção ao privilegiar práticas que favorecem aprendizagens significativas e contextualizadas. Complementarmente, Pacheco (2005) ressalta que a inovação curricular só se efetiva quando mobiliza intencionalidades, práticas docentes e experiências discentes em um mesmo horizonte pedagógico – algo evidente na consolidação dos TIUs como eixo articulador do percurso formativo.

A Matriz 3, portanto, representa a culminância desse processo, pois não apenas reafirma a integração como princípio organizador, mas também incorpora dimensões ampliadas, como a interdisciplinaridade e a multiprofissionalidade, preparando o estudante para lidar com a complexidade da prática biomédica em contextos clínicos, laboratoriais e sociais. Tal consolidação confirma o que Perrenoud (1999) defende sobre a necessidade de formar profissionais capazes de mobilizar competências em situações imprevisíveis e de alta complexidade, indo além da mera reprodução de conteúdos técnicos.

Assim, pode-se afirmar que a trajetória curricular do curso de Biomedicina é exemplar no campo da inovação pedagógica, ao traduzir em sua estrutura um compromisso com a integração, a criticidade e a formação de sujeitos capazes de intervir de maneira ética e transformadora na realidade social e no campo da saúde. O percurso das três matrizes não se configura como rupturas estanques, mas como etapas de um mesmo projeto educativo que, ao articular teoria e prática, ciência e humanização, pesquisa e extensão, projeta uma formação biomédica alinhada aos desafios contemporâneos da Educação Superior e da sociedade.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. **Educação e diversidade cultural: estudos e pesquisas**. Campinas: Papirus, 2006.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRON, Brigid J. S. *et al.* **Doing with understanding: Lessons from research**

on problem- and project-based learning. **The Journal of the Learning Sciences**, v. 7, n. 3-4, p. 271-311, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de fevereiro de 2003**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Biomedicina. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

CONDLIFFE, Barbara *et al.* **Project-based learning: A literature review**. New York: MDRC, 2016.

DEWEY, John. **Logic: The theory of inquiry**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1938.

GOMES, A. Y. S.; SILVA, R. L.; FACIOLI, J. B.; MARINI, M. M. “De que maneira utilizar o desempenho acadêmico como ferramenta para diagnóstico e intervenção: um relato no curso de Biomedicina”. In: AQUINO, Letícia de Moraes; PEDRO, Luciane; FERREIRA, Rafael. (Orgs.). **Avaliação da, para e como aprendizagem**. São Paulo: Setor de Publicações: Centro Universitário São Camilo, 2025, v. 2, p. 35-45.

KRAJCIK, Joseph S.; BLUMENFELD, Phyllis C. Project-based learning. In: SAWYER, R. K. (ed.). **The Cambridge Handbook of the Learning Sciences**. New York: Cambridge University Press, 2006.

KRUPA, Erin E. *et al.* Interdisciplinary project-based inquiry: Empowering students to solve global problems. **EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, v. 21, n. 5, p. em2639, 2025.

LARA, Maria do Perpétuo Socorro Calado Pereira; MENDES, Odinéia Rabelo. **O desafio do professor como mediador na construção do conhecimento**. In: Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2019. Anais. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SAI_ID10299_15082019104532.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.

LIMA, V. V.; RIBEIRO, E. C. O. Abordagem dialógica de competência: pressupostos e percurso metodológico para a construção de perfis na área da Saúde. **Interface**, v. 26, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.210737>. Acesso em 02 nov. 2025.

NASEER, Fawad *et al.* Project-based learning framework integrating industry collaboration to enhance student future readiness in higher education. **Scientific Reports**, v. 15, p. 24985, 2025.

OGUNKOLA, Babalola *et al.* Scientific literacy of undergraduate chemistry students in the University of the West Indies, Barbados: individual and joint contributions of age, sex and level of study. **International Letters of Social**

and Humanistic Sciences, v. 13, p. 41-55, 2014. DOI: 10.18052/www.scipress.com/ILSHS.13.41.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2005.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERRÃO, Luis Felipe Soares *et al.* A experiência de um indicador de letramento científico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 160, p. 334-361, 2016. DOI: 10.1590/198053143498.

ROSAS, Ernesto E. Vidal; FERNÁNDEZ, Cristina Galván. Pedagogical framework to develop interactive virtual tools for the teaching and learning of dynamic systems in Control Engineering. **IFAC PapersOnLine**, v. 55, n. 17, p. 218-223, 2022.

6

ALINHAMENTO ENTRE COMPETÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM COMO DIRETRIZ PARA REFORMULAÇÃO CURRICULAR EM UM CURSO DE FISIOTERAPIA

*Renata Cleia Claudino Barbosa
Francine Lopes Barretto Gondo
Joyce Liberali Pekelman Rusu
Karina Durce
Leticia de Moraes Aquino
Zodja Graciani*

Introdução

Este capítulo pretende relatar o percurso da reformulação curricular do curso de Fisioterapia do Centro Universitário São Camilo (São Paulo), que aconteceu entre 2022 e 2025, bem como a proposta e os resultados dessa nova organização. O diferencial da reformulação foi a análise inicial (do perfil do egresso, das novas metodologias e da concepção atual do contemporâneo e do mercado de trabalho), que levou à decisão de seguir uma diretriz de competências essenciais para o profissional fisioterapeuta. O curso estruturou suas ações com base em um conjunto de competências, utilizando uma rubrica específica que conecta as etapas a serem desenvolvidas e avaliadas, considerando os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias. Essas competências foram organizadas por níveis de complexidade, conforme a Taxonomia de Bloom, ao longo das disciplinas e semestres, seguindo um percurso transversal de formação durante os cinco anos do curso.

Sob essa perspectiva, buscou-se reforçar a relevância da transdisciplinaridade e da integração entre os diferentes campos do conhecimento, elementos fundamentais para a formação do fisioterapeuta. Tal proposta é viabilizada por meio da disciplina de Projeto Integrador, que contempla experiências extensionistas e, além de atender às exigências de curricularização da extensão, favorece a articulação dos conteúdos acadêmicos com a vivência prática, tendo como eixo estruturante a problematização de contextos reais.

Reformulação curricular em Fisioterapia: fundamentos e diretrizes para a transformação pedagógica

A reformulação curricular do curso de Fisioterapia foi conduzida com foco estratégico e contínuo, visando responder às transformações sociais, científicas,

tecnológicas e pedagógicas que reconfiguram o campo da saúde. Diante dessas múltiplas dimensões, o processo exigiu um redesenho articulado do currículo, capaz de integrar tais mudanças de forma coerente e prospectiva. Para tanto, foi essencial retomar os fundamentos e as diretrizes para uma transformação do currículo.

No plano epidemiológico e demográfico, observa-se crescente complexidade dos perfis populacionais, a intensificação das condições crônicas e a maior complexidade dos quadros clínicos (dentro de um modelo biopsicossocial) que chegam aos serviços de saúde, exigindo competências ampliadas e capacidade de tomada de decisão em contextos desafiadores.

Simultaneamente, as mudanças científicas e tecnológicas impõem a atualização constante dos conteúdos curriculares, diante da incorporação progressiva da Prática Baseada em Evidências (PBE), dispositivos tecnológicos, plataformas digitais de cuidado e ferramentas de avaliação baseadas em dados objetivos e mensuráveis.

Do ponto de vista pedagógico, a consolidação de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas, simulação clínica, projetos integradores e práticas extensionistas, exige currículos integrados e mais orientados por competências. Essas abordagens pressupõem um novo papel do estudante e do docente, com foco no desenvolvimento de habilidades complexas, pensamento crítico e resolução de problemas reais.

As transformações no perfil discente, em termos pedagógicos, sociais, culturais e emocionais, impõem o desafio de criar estratégias pedagógicas inclusivas, que respeitem diferentes ritmos de aprendizagem, acolham as demandas socioemocionais/pedagógicas dos estudantes e favoreçam a permanência e o sucesso acadêmico.

Por fim, as atuais demandas do mercado de trabalho e da sociedade requerem fisioterapeutas mais críticos, autônomos, interdisciplinares e preparados para atuar em diversos contextos. Desse modo, a formação profissional precisa, portanto, alinhar-se a esse novo paradigma, formando sujeitos éticos, resolutivos e socialmente comprometidos com a transformação do cuidado em saúde.

Diante deste cenário dinâmico, é essencial que a formação esteja alinhada com estas demandas, e a formulação curricular deve ser visualizada como um processo genuíno, capaz de articular conhecimentos, habilidades e atitudes ao longo do curso de maneira integrada e progressiva.

Entretanto, romper com o modelo biomédico tradicional ainda é um desafio. Isso exige coragem institucional, qualificação docente e protagonismo discente.

A formação deve ser transdisciplinar, prática, crítica e orientada à resolução de problemas reais da comunidade. Como destaca Ronzani (2007), não se trata de um rearranjo burocrático de disciplinas, mas de uma reconstrução político-pedagógica que redefina o papel social da formação em Fisioterapia. Currículos reformulados de forma consciente são ferramentas de transformação social, capazes de formar profissionais preparados para cuidar com ciência, criticidade e humanidade.

A reformulação curricular deve estar ancorada nos seguintes referenciais:

- Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Fisioterapia – Resolução CNE/CES nº 4/2002 e propostas atualizadas em tramitação, com eixos estruturantes em cuidado, gestão e educação.
- Modelo de competências – que valoriza a comunicação eficaz, autonomia, prática baseada em evidências, raciocínio clínico, pensamento crítico, empatia e responsabilidade social.
- Avaliações externas – ENADE, avaliações institucionais, provas de título e indicadores de desempenho como norteadores para ajustes.
- Autoavaliação institucional – Ferramenta de monitoramento contínuo da coerência entre o currículo declarado, ensinado e vivenciado.
- Demandas do mundo do trabalho – Necessidade de fisioterapeutas aptos a atuar em cenários diversificados: hospitalar, ambulatorial, comunitário, digital e domiciliar.

A experiência das reformulações no curso de Fisioterapia tem apontado alguns caminhos possíveis para a implementação de um currículo atual e transformador, como: estruturação do currículo por competências essenciais; processos avaliativos integrados a conhecimentos, habilidades e atitudes, distribuídos longitudinalmente ao longo dos semestres; implantação de disciplinas integradoras, projetos interdisciplinares e extensionistas; e estímulo à formação docente continuada, para apoiar a transição metodológica e epistemológica do corpo docente.

Frente à complexidade dos desafios, a reformulação curricular em Fisioterapia exige coerência, intencionalidade e compromisso para formar profissionais capazes de transformar realidades. Nesse horizonte, torna-se imprescindível discutir o perfil do egresso e sua importância para a organização do currículo e do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), uma vez que este se constitui como eixo estruturante do processo formativo.

Na experiência vivenciada, o PPC reformulado atendeu às necessidades da sociedade brasileira e estabeleceu um processo contínuo para que as práticas

ativas e sociais de aprendizagem pudessem refletir diretamente no perfil do egresso estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Fisioterapia.

Foi necessário repensar o PPC para uma estrutura pedagógica que pudesse garantir a formação de um profissional da nova era/geração. Diante das características geracionais e da mudança de pensamentos e do aprender, além da incorporação das tecnologias, houve a real intenção de desenvolver um processo didático-pedagógico voltado para o cultivo de ideias, para a interação, para a perspectiva humanista e para o bem comum.

Novas metodologias alinhadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais

Considerando o contexto já destacado, o uso das metodologias para ensino e aprendizagem foi repensado para atender ao cenário atual de transformações aceleradas, dinâmicas socioculturais e avanços tecnológicos diários, que exigem, além de competências técnicas, competências socioemocionais, como destacado por referências e diretrizes da educação atual (CASEL, Instituto Ayrton Senna, UNESCO). Especialmente no Ensino Superior, considerar o estímulo e desenvolvimento de competências socioemocionais tem sido vital para promover a formação integral do aluno, que irá desempenhar papel transformador na sociedade, e precisará dessas competências para interagir nesse contemporâneo complexo e volátil.

Para essa reformulação curricular, foi compreendido o conceito de competências socioemocionais a partir da definição do Instituto Ayrton Senna: “refere-se à capacidade de um indivíduo identificar, compreender, expressar e regular suas emoções, além de estabelecer relações saudáveis e tomar decisões responsáveis em contextos sociais diversos” (Instituto Ayrton Senna, 2022). De forma geral, podemos citar atualmente cinco grandes competências socioemocionais: autoconhecimento, autorregulação, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável (CASEL, 2020). Pela UNESCO (1998), as cinco grandes competências socioemocionais destacadas estão diretamente ligadas com **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.**

Grandes nomes da educação defendem o trabalho das competências socioemocionais como o desenvolvimento de diversas inteligências (Gardner, 1995), compreensão integrada do ser humano (emoção, cognição e movimento, mediando relações sociais, que são base da aprendizagem (Wallon, 1954)), com uma educação humanizadora centrada no diálogo, na empatia e na conscientização social (Freire, 1996). Essas referências teóricas e atuais sustentam

a proposta de trazer metodologias ativas intencionalmente selecionadas para estimular o aprimoramento das competências socioemocionais dentro do contexto do curso, do perfil do egresso e do mercado de trabalho. Essa base teórica direcionou as ações para alinhar as metodologias, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a viabilidade docente dentro da nova proposta de currículo do curso, como demonstra a Tabela 1.

Tabela 1 - Metodologias ativas e competências socioemocionais implementadas no curso de Graduação em Fisioterapia.

Metodologia ativa	Descrição	Competências socioemocionais desenvolvidas
Simulação realística	Utilização de cenários simulados.	Controle emocional, empatia, comunicação, gerenciamento de crise.
Aprendizagem baseada em projetos	Resolução de problemas, em grupo.	Liderança, trabalho em equipe, criatividade, responsabilidade social.
Problematização	Estudo de casos, com mediação docente.	Tomada de decisão, colaboração, pensamento crítico, empatia.
Sala de aula invertida (<i>Flipped Classroom</i>)	Conteúdo teórico estudado previamente; tempo em sala dedicado à aplicação prática.	Autonomia, responsabilidade, colaboração, comunicação, autogestão, escuta ativa, empatia.
Debates mediados	Discussão estruturada de dilemas clínicos ou bioéticos.	Respeito à diversidade, argumentação, ética, raciocínio, empatia, escuta ativa.
Estudos de caso	Sala de aula invertida Discussão orientada de casos clínicos multidimensionais.	Comunicação, escuta ativa, análise crítica, autonomia.
Ensino por pares (<i>Peer Instruction</i>)	Alunos ensinam ou supervisionam colegas com apoio docente.	Cooperação, empatia, clareza na comunicação, espírito de equipe.

Metodologia ativa	Descrição	Competências socioemocionais desenvolvidas
Portfólio	Registro e análise da trajetória de aprendizagem.	Autorreflexão, responsabilidade, autoconhecimento, ética profissional.
Gamificação	Uso de elementos de jogos (pontuação, desafios, <i>rankings</i>) no processo de aprendizagem.	Análise crítica, autonomia, colaboração.
Aprendizagem por rotação em estações (<i>Stations</i>)	Rodízio por estações com diferentes desafios ou competências práticas.	Autonomia, autogestão, responsabilidade.
<i>Role play</i> (dramatização)	Encenação de papéis.	Empatia, comunicação e ética.
Mapas conceituais	Representações gráficas de conceitos e suas relações.	Criatividade, análise crítica, autonomia, colaboração.

Fonte: Os autores (2026).

Como se observa, há forte correlação entre metodologias ativas e o desenvolvimento de competências socioemocionais, evidenciando a intencionalidade da escolha pedagógica.

Competências alinhadas ao mercado de trabalho = competências essenciais para o profissional fisioterapeuta

O cenário contemporâneo do mercado de trabalho brasileiro, impulsionado por avanços tecnológicos, velocidade de disseminação das informações e mudanças sociais, demanda um novo perfil profissional.

Essa nova realidade exigiu um redirecionamento dos processos formativos, que deve primar pela preparação de sujeitos capazes de aprender continuamente, de se adaptar com flexibilidade a contextos diversos e de enfrentar os desafios de forma criativa e ética.

Na formação em Fisioterapia, essas exigências se traduzem em diretrizes específicas estabelecidas por instituições como o Ministério da Educação

(MEC) e a Associação Brasileira de Ensino em Fisioterapia (ABENFISIO). Essas normas convergem na defesa de um profissional generalista, crítico, reflexivo e comprometido com os princípios do cuidado humanizado. Mais do que dominar métodos, técnicas e protocolos de intervenção, espera-se do fisioterapeuta uma postura ética, empática e colaborativa, com habilidades para atuar nos diferentes níveis de atenção à saúde, promovendo o bem-estar individual e coletivo. Para tal, o processo formativo inclui diferentes experiências de aprendizado, oferecidas via estágios supervisionados, simulações clínicas e ações extensionistas, de modo a integrar teoria e prática em uma perspectiva dialógica e transformadora.

A formação do fisioterapeuta, nesse sentido, não se limita à aquisição de competências técnicas, mas deve promover o autodesenvolvimento do indivíduo como cidadão, viabilizando sua colaboração na sociedade, por meio do aprimoramento das habilidades de comunicação, do relacionamento com o outro e de educação permanente, balizada pelos princípios da prática baseada em evidências, para garantir a atualização constante dos saberes e a qualidade do cuidado prestado à população.

A definição de competência profissional para Epstein e Hundert (2002), entre múltiplos conceitos, caracteriza-se como um processo inacabado, em constante mudança e contexto dependente. Para a formação pautada em um currículo, voltado para o desenvolvimento de competências, o curso de Graduação em Fisioterapia do Centro Universitário São Camilo baseia-se em cinco competências essenciais:

1. Avaliar o movimento e diagnosticar as disfunções cinético-funcionais sensíveis à abordagem fisioterapêutica;
2. Estabelecer o plano de abordagem fisioterapêutica;
3. Executar métodos e técnicas fisioterapêuticas com objetivo de conservar, desenvolver e restaurar a capacidade funcional;
4. Monitorar a evolução do paciente; fazer as mudanças e ações educativas necessárias. Planejar e executar encaminhamentos e alta fisioterapêutica; e;
5. Empregar prática baseada em evidências do movimento humano.

Viabilizando o ensino e a aprendizagem por competências – Rubrica (APP) e Excel pela Taxonomia de Bloom

A sistematização do processo ensino-aprendizagem por competências no curso de Fisioterapia iniciou-se pela avaliação dos estágios supervisionados e propôs utilizar, entre outras referências, o instrumento de avaliação *Assessment of Physiotherapy Practice* (APP) desenvolvido, testado e validado

por Dalton, Davidson e Keating (2011). Baseado em sete domínios da prática: comportamento profissional, comunicação, avaliação, análise e planejamento, intervenção, prática baseada em evidências e gerenciamento de risco), avalia o desempenho dos estagiários pontuando 20 itens, utilizando uma escala Likert de 0 a 4, com base em uma lista de indicadores de desempenho, considerando as competências esperadas para um fisioterapeuta no primeiro dia de atuação profissional.

O processo avaliativo das disciplinas teóricas e/ou práticas que antecedem os estágios supervisionados foi ajustado partindo da construção de um instrumento adaptado do APP, chamado *APPadapt*. Com base na ferramenta original, cada docente selecionou as competências essenciais a serem desenvolvidas e/ou aprimoradas na disciplina e os respectivos itens para pontuação, considerando as atividades realizadas ao longo do semestre, sejam estas provas teóricas, trabalhos, avaliações práticas, simulação realística, com vistas ao *feedback* com enfoque prioritariamente formativo.

O momento do *feedback* está previsto no cronograma do semestre e necessariamente envolve a comunicação dos resultados obtidos pelo estudante, seus pontos fortes, suas dificuldades e as respectivas estratégias para o desenvolvimento esperado para aquela competência, considerando o momento da disciplina.

Transversalidade pelo Projeto Integrador

A transversalidade no currículo do curso de Fisioterapia contempla uma proposta para o discente adquirir e desenvolver habilidades essenciais para um desempenho otimizado nos aspectos acadêmico, profissional e socioemocional. Trata-se de um processo que busca trazer coerência entre a matriz curricular e o conteúdo que, em determinados momentos, se correlacionam.

Não houve a pretensão de inclusão ou desenvolvimento de novas habilidades do fisioterapeuta, no entanto foi estruturado um currículo integrado para uma nova perspectiva da área da saúde que pudesse atender às demandas de uma sociedade contemporânea e as características geracionais. Foi evidente a necessidade de estabelecer uma aprendizagem universitária que refletisse na formação de um profissional com visão crítica, pensamento flexível e ciente da importância da comunicação contínua e ética.

A coerência no currículo foi estabelecida por intermédio da relação entre os módulos teóricos e/ou práticos das disciplinas, das metodologias ativas utilizadas e dos processos de avaliação. Os docentes foram encorajados a estabelecer as mesmas propostas em todos os semestres para que a aprendizagem universitária pudesse acontecer de maneira fluida, organizada e com relação direta com as práticas profissionais e cidadãs (colaborativa).

Com relação à complexidade, estabeleceu-se uma grade curricular cujas disciplinas apresentam gradações distintas, porém com objetivos de aprendizagem baseados na Taxonomia de Bloom. Em complemento, pretendeu-se, durante os ciclos, estabelecer pontos de acordo e entendimento mútuo em disciplinas-chave, nomeadas Projetos Integradores I, II, III e IV, que configuram, em todos os semestres dos quatro primeiros anos, como unidade que aglutina e discute os conhecimentos, organizando a integração transdisciplinar proposta, por meio de metodologias pedagógicas e integrativas, como a curricularização da extensão. Para tanto, os docentes foram incentivados a estabelecer objetivos bem definidos e estavam cientes de que inicialmente o discente deve dominar habilidades mais factuais (simples) para, posteriormente, dominar as mais complexas (conceitos).

Metodologia de aprendizagem prática e experiências com problematização

Como previsto, as metodologias ativas vêm transformando o Ensino Superior, e ao longo do tempo pretende-se colocar os alunos no centro do próprio processo de aprendizagem. Os termos **refletir, participar e cooperar** compõem o lema das metodologias ativas, e encorajam tanto professor quanto aluno a desenvolverem papéis ativos na criação de conhecimento.

A promoção da autonomia é o cerne do aprendizado, já que permite que o discente tenha mais consciência do próprio processo, sendo capaz de analisar, comparar e avaliar os resultados.

A relação de vivências extensionistas propostas não só pelas resoluções do MEC e institucionais, como também por proposta metodológica e integradora do curso, permitiu, por intermédio das experiências com problematizações, direcionar o discente para uma aprendizagem ativa e social dentro da matriz curricular. Ao mesmo tempo, reforçam-se as competências da DCN, como tomada de decisões, comunicação, liderança com compromisso, responsabilidade e empatia, e isso facilita o gerenciamento de recursos, tempo e pessoas em todos os níveis de atenção.

O respaldo teórico para as ações se dá a partir de fundamentos e etapas das metodologias da problematização. Ao longo dos semestres, os discentes são encorajados a realizar diagnósticos situacionais em diferentes cenários para a observação da realidade e a definição de prioridades/problemas. Nas etapas seguintes, os discentes realizam um estudo aprofundado sobre a temática, na tentativa de compreender as necessidades, teorizar e trazer soluções. O produto e a aplicação em cenário real, bem como a respectiva complexidade, têm relação ao semestre que o discente cursa, e atendem à necessidade legal atual de curricularização da extensão.

Outro aspecto fundamental que merece a discussão neste capítulo é a participação do docente neste processo que se diferencia dos modelos pedagógicos tradicionais. Configura-se um papel orientador com mediação contínua nesse processo para lidar com a diversidade acadêmica presente no Ensino Superior.

Embora as ações acadêmicas para o curso de Fisioterapia exijam mais engajamento e participação dos alunos, a proposta de reformulação curricular não pode ser definida de forma exclusiva por uma única metodologia, uma vez que envolve exigências de infraestrutura e apoio pedagógico diferenciados. As ações acadêmicas dessa reformulação vão além, pois associam maior engajamento e participação discente à complexidade e organização do conteúdo e das competências a serem desenvolvidas, alinhando-se às melhores propostas pedagógicas e a instrumentos que norteiam a análise e o acompanhamento dessas práticas de maneira ativa e crítica. Nesse processo, destaca-se também o papel docente, que se reconfigura para assumir funções de mediação e orientação, fundamentais no fortalecimento desse novo cenário formativo.

Considerações finais

O processo de reformulação curricular do curso de Fisioterapia relatado neste capítulo reafirma que mudanças educacionais profundas exigem coerência, intencionalidade e compromisso institucional. A experiência descrita partiu da análise do perfil do egresso, das transformações sociais e tecnológicas contemporâneas e das diretrizes legais que orientam a formação em saúde, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais. A construção do currículo baseou-se em um modelo de competências essenciais, articuladas por meio de uma rubrica estruturada na Taxonomia de Bloom, que permitiu organizar conhecimentos, habilidades e atitudes de forma progressiva ao longo dos cinco anos do curso.

A incorporação de metodologias ativas intencionalmente selecionadas – como simulação realística, aprendizagem baseada em projetos, problematização e sala de aula invertida – promoveu a centralidade do estudante no processo formativo. Essas estratégias foram aliadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais, fundamentais para preparar o futuro fisioterapeuta a atuar em contextos complexos, interdisciplinares e em permanente transformação.

Outro eixo estruturante foi a curricularização da extensão, materializada no Projeto Integrador, que possibilitou a articulação entre teoria e prática, ensino e serviço, ciência e comunidade. Tal iniciativa contribuiu para consolidar a transdisciplinaridade e aproximar o aluno da realidade social, favorecendo a construção de soluções críticas e contextualizadas. Adicionalmente, a adaptação

do instrumento de avaliação *Assessment of Physiotherapy Practice* (APP) permitiu fortalecer o acompanhamento por competências e valorizar o *feedback* formativo. Esse recurso viabilizou mais alinhamento entre o desempenho discente, o perfil de egresso desejado e as expectativas do mundo do trabalho.

Em síntese, a experiência mostrou que a reformulação curricular não se restringe a um rearranjo de disciplinas, mas configura um processo político-pedagógico transformador, que ressignifica o papel docente, fortalece o protagonismo discente e reafirma a função social da Fisioterapia. Ao integrar inovação pedagógica, prática baseada em evidências e compromisso ético-social, o curso delineia um caminho sólido para a formação de profissionais críticos, competentes e comprometidos com a saúde e a cidadania.

Referências

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. “Problematization” and Problem-Based Learning: different words or different ways?. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, p. 139-154, 1998.

BORDENAVE, J.; PEREIRA, A. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 4. ed., Petrópolis: Vozes, 1982.

COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING (CASEL). **Framework for Systemic Social and Emotional Learning**. Chicago: CASEL, 2020. Disponível em: <https://casel.org>. Acesso em: 10 nov. 2025.

COSTA, Cláudio. Educação na modernidade: Uma análise sociológica e os desafios da escola na sociedade contemporânea. **Humanas em Perspectiva**, v. 89, 2025.

COSTA JÚNIOR, João Fernando *et al.* Os novos papéis do professor na educação contemporânea. **Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 6, p. 124-149, 2023.

DALTON, M., DAVIDSON, M., KEATING, J. The Assessment of Physiotherapy Practice (APP) is a valid measure of professional competence of physiotherapy students: a cross-sectional study with Rasch analysis. **Journal of Physiotherapy**, v. 57, p. 239-246, 2011.

EPSTEIN, R. M.; HUNDERT, E. M. Defining and assessing professional competence. **JAMA**, v. 287, n. 2, 2002.

FERRER-ARACIL, Javier *et al.* The teaching-learning of community social work: debating as an instrument to acquire transversal competences. **Education Sciences**, v. 13, n. 7, p. 689, 2023.

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

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUERRA, Emilce Garzón; BELTRÁN, Luisa Fernanda Acuña. Integration of transversal projects to the curriculum: a proposal for teaching citizenship in the initial grades. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 16, n. 3, p. 190-216, 2016.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais: material de discussão**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2022. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/COMPETÊNCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISSCUSSÃO_IAS_v2.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.

MILENA, Guzmán-Valeta Ana; ALICIA, Inciarte-González; YEFERSON, Gómez-López. Transversality and Transdisciplinarity in the Curricular Design of Higher Education: a Systematic Review. **Procedia Computer Science**, v. 231, p. 589-594, 2024.

PEIXOTO, Reginaldo; OLIVEIRA, Eloisa Elena de Moura Santos. As mídias digitais no contexto da sociedade contemporânea: influências na educação escolar. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 5, n. 1, p. 80-96, 2021.

ROCHA, Ricael Spirandeli; NAKAMOTO, Paula Teixeira. Tecnologias digitais de informação e comunicação na sociedade contemporânea: um estudo teórico-crítico sobre sua utilização na educação. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 14, n. 40, p. 351-371, 2023.

RONZANI, T. M. A reforma curricular nos cursos de saúde: qual o papel das crenças. **Rev. bras. educ. med**, v. 31, n. 1, abr./2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022007000100006>. Acesso em: 03 nov. 2025.

VERDÍN-ZEA, A.; ABUNDIS-DE LEÓN, Felipe; GONZÁLEZ-BASILIO, S. Educational innovation and university academics: the challenges of incorporating change into teaching and management practice. **Journal of Human Resources**, v. 6, n. 17, p. 1-9, 2020.

VIANA, Isabel Carvalho *et al.* **Ensino Transversal: flexibilidade curricular e inovação**. s.l. 2018.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1954. (Obra clássica que fundamenta a teoria psicogenética e a integração emoção-cognição-movimento).

7

PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIA EM UM CURSO DE PSICOLOGIA

*Gláucia Guerra Benute
Ari Alves de Oliveira Junior
Marcia Aparecida Giuzi Mareuse
Rosemeire Aparecida do Nascimento*

Introdução

A elaboração de um Projeto Pedagógico de Curso baseado em competências exige, inicialmente, dedicação e estudo para a compreensão de todas as etapas envolvidas neste processo.

A participação ativa do Núcleo Docente Estruturante (NDE) em conjunto com a coordenação do curso e as diretrizes da reitoria é absolutamente necessária para que o debate e as reflexões sejam realizados no âmbito da multiprofissionalidade, chegando à construção coletiva de um documento coerente com a identidade institucional, com as demandas sociais e com o perfil de egresso almejado.

A elaboração do currículo por competências para o curso de graduação em Psicologia fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Graduação em Psicologia, instituídas pela Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023; bem como nas orientações gerais expressas nos Pareceres CNE/CES nº 776/1997 e nº 583/2001, que estabelecem princípios para a organização curricular baseada em competências, habilidades e atitudes.

Essas normativas orientam que a formação do psicólogo seja pautada pela integração entre teoria e prática, pelo desenvolvimento de competências técnico-científicas, éticas e sociais, e pela construção de um perfil de egresso capaz de atuar de forma crítica, reflexiva e interdisciplinar em diferentes contextos de inserção profissional. Além disso, reforçam a necessidade de currículos flexíveis, centrados na aprendizagem significativa e no compromisso com as demandas contemporâneas da sociedade.

A Resolução CNE/CES nº 1/2023 – que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Psicologia e revogou expressamente a Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011 – consolida uma visão

contemporânea do currículo, preocupando-se em alinhar as demandas sociais à diversidade de contextos de atuação, pautando-se nos princípios éticos da profissão e reafirmando o paradigma das competências como princípio orientador da formação em Psicologia.

A complexidade do desenvolvimento de um currículo orientado por competências envolve, além do processo objetivo de operacionalização – considerando a aplicabilidade e as ações administrativas – as características identitárias da instituição em que é delineado, bem como as características regionais e sociais (Jonnaert; Ettayebi; Defise, 2010).

Assim, um currículo por competência exige mudança na postura metodológica da ação pedagógica docente, o que engloba estratégias e novas metodologias de ensino; foco na construção de competências, avaliação por competências e adoção de um contexto interdisciplinar no ensino.

Currículo por competência em um curso de Psicologia

As Instituições de Ensino Superior (IES) têm enfrentado muitos desafios. Entre eles, pode-se destacar: as complexas exigências de uma sociedade em constante mudança; e os avanços científicos, que impõem um olhar cada vez mais flexível sobre o conhecimento e sobre as questões da empregabilidade e do empreendedorismo, considerando as mudanças, em nível mundial, do mercado de trabalho e emprego.

Para enfrentar tais desafios, é preciso que as IES ampliem suas ações a fim de atingir o objetivo de desenvolver competências profissionais nos alunos, entendendo que a formação não se esgota na diplomação, mas é um processo que deverá continuar em desenvolvimento na vida profissional.

Nesse sentido, a atual política de ensino deve ter em vista uma abertura inter e multidisciplinar nos processos de conhecimento científico, propondo a adoção de práticas pedagógicas inovadoras pautadas na flexibilização curricular, no desenvolvimento de competências com meta que integre conteúdo fundamental à prática e à articulação de saberes, na articulação dos diversos saberes, a partir de uma concepção de currículo interdisciplinar e, na medida do possível, interprofissional. Deve contemplar uma análise profunda das tendências da Educação Superior para o futuro, assim como da própria profissão de psicólogo.

Assim, a concepção do Projeto Pedagógico de Curso deve ter como foco a integração curricular e o desenvolvimento de competências centradas em uma formação que atenda às amplas possibilidades de atuação profissional, atendendo à legislação e às diretrizes do MEC no que diz respeito à interdisciplinaridade e à utilização de metodologias ativas de ensino.

O ponto de partida para a construção de um currículo baseado em competências deve ser o delineamento do perfil do egresso, que deve se articular com as demandas sociais emergentes e contemporâneas. Além dessa articulação, é preciso que este perfil seja constantemente revisto, permitindo a atualização das competências e habilidades a serem adquiridas, para que o currículo possa estar atualizado em função das novas demandas apresentadas pela sociedade e pelo mercado de trabalho.

A matriz curricular do curso de Psicologia do Centro Universitário São Camilo

O projeto pedagógico do curso de Psicologia do Centro Universitário São Camilo considera, na sua elaboração, o diálogo entre a Missão Institucional e o que está preconizado nas legislações pertinentes, assim como aponta para uma compreensão entre a evolução da prática profissional da Psicologia no Brasil, em consonância com as transformações sociais, econômicas e as políticas atuais.

A proposta fundamenta-se no respeito às demandas regionais, bem como nas inovações e reflexões pertinentes ao âmbito da atuação profissional na área de Psicologia. Compreende os desafios do mercado de trabalho, as constantes transformações sociais e inclui propostas voltadas para a identificação e resolução de problemas, bem como para tomada de decisão, tendo sempre em vista os valores camilianos.

Visando implementar uma nova forma de ensinar, o delineamento do currículo foi desenvolvido centrado em competências fundamentais, propondo que todo o planejamento e desenvolvimento estivessem voltados para a ação, incluindo o discente como centro do processo educativo e, conseqüentemente, no centro do processo de ensino-aprendizagem.

A matriz curricular do curso encontra-se dividida entre os Conteúdos Básicos e Específicos, delimitados por ênfases curriculares e desenvolvidos a partir de uma estrutura curricular marcada por disciplinas integradas delineadas em unidades educacionais que perpassam o Núcleo Comum e o Núcleo Específico da formação, apresentando níveis crescentes de complexidade e sucessivas aproximações com a realidade. Tais unidades encontram-se assim estruturadas com o propósito de facilitar a integração, aprimorar a compreensão dos conteúdos abordados e favorecer a discussão entre diferentes áreas do conhecimento.

As atividades extensionistas propostas são desenvolvidas em formato de projetos integrados a todas as disciplinas do semestre, permitindo conferir sentido prático aos conteúdos abordados, estimulando a autonomia discente no processo de aprendizagem, com vistas a atender às necessidades que emergem da comunidade e do mercado de trabalho.

No contexto da Graduação em Psicologia, a curricularização da extensão permite que o aluno vivencie situações concretas de intervenção comunitária, pesquisa aplicada e práticas socioeducativas, favorecendo a formação crítica, reflexiva e multiprofissional, alinhada às demandas contemporâneas da sociedade e às diretrizes das DCNs para a área. O discente se desenvolve como protagonista de sua formação, saindo da posição passiva de aquisição de conhecimento para ir em busca de novas propostas e processos.

No delineamento do curso de Psicologia, a proposta para a curricularização da extensão ocorre por meio de programas e projetos que se encontram inseridos dentro das Unidades Educacionais programadas e se caracterizam por constituírem ações contínuas ao longo de um período definido e integradas por grupos, comunidades ou entidades parceiras que participam do processo, desde sua concepção até a avaliação de resultados.

Como forma de garantir o objetivo de preparar os estudantes para desafios reais da carreira, a organização do currículo adota uma visão holística e multidisciplinar, possibilitando o protagonismo não só no processo de ensino-aprendizagem, mas no desenvolvimento da profissão. Para isso, as experiências de aprendizagem não estão essencialmente ligadas à “aquisição de saberes”, mas privilegiam o “saber fazer”, conectando conhecimento, reflexão e ação, evidenciando uma mudança no enfoque passivo da transmissão do conhecimento.

O projeto pedagógico do curso de Psicologia do Centro Universitário São Camilo foi construído com foco em trilhas de formação compostas por áreas do saber que se entrelaçam, propiciando, ao término de cada trilha, o desenvolvimento de uma competência específica.

O Quadro 1 apresenta as trilhas propostas no currículo e as competências a serem desenvolvidas ao longo do curso, ao término de cada trilha de formação.

Quadro 1 - Trilhas de formação e competências associadas.

Trilhas de formação	Competências
Estrutura e funcionamento psicológico	Conhecer os fatores condicionantes associados ao desenvolvimento e funcionamento psicológico.
Formação epistemológica em Psicologia	Diferenciar os aspectos que caracterizam as diferentes abordagens teóricas e suas aplicações em diversos campos de atuação.

Trilhas de formação	Competências
Interfaces entre Psicologia, direitos humanos, instituições e organizações sociais	Desenvolver consciência crítica das questões sociais presentes no mundo contemporâneo, identificando possibilidades de atuação psicológica em diversos âmbitos.
Avaliação diagnóstica psicológica	Realizar diagnóstico psicológico nas diversas áreas de atuação profissional documentando o processo segundo as diretrizes regulatórias associadas à prática profissional do psicólogo.
Intervenção psicológica	Planejar e desenvolver ações nas diversas áreas de atuação profissional, documentando o processo segundo as diretrizes regulatórias associadas à prática profissional do psicólogo.
Práticas profissionais aplicadas	Atuar em campos profissionais específicos, a partir de fundamentação teórica e epistemológica, com base em uma realidade complexa e em constante transformação.
Eixo Camiliano	Atuar de forma interdisciplinar, a partir da concepção da formação camiliana.

A formação das trilhas favorece a incorporação contextualizada do conhecimento e o desenvolvimento de uma visão efetivamente crítica e reflexiva sobre os processos.

Tais propósitos são operacionalizados por meio de ementas, objetivos, bibliografia e estratégias de ensino propostos nas disciplinas do núcleo básico e nas disciplinas de ênfase, alinhados não só com a obtenção de conhecimentos, mas com o desenvolvimento de habilidades, via estratégias que privilegiam o fazer e o aprender a aprender, e que se mesclam ao desenvolvimento de atitudes – como capacidade de tomar decisão, gerir o próprio processo de aprendizagem, liderar projetos e processos, ir em busca de novas formas de intervir, entre outros – requeridas pela diversidade de espaços de atuação que constituem o mercado de trabalho do psicólogo hoje, pelas mudanças constantes nesse mercado, marca do mundo contemporâneo e pelo princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

O currículo proposto por meio da trilha que constitui o Eixo Camiliano possibilita integração multiprofissional, por meio do compartilhamento dos conhecimentos adquiridos com discentes de outros cursos da Instituição.

A busca pelo “saber fazer” é estimulada por metodologias que propiciam o protagonismo do aluno na busca por respostas e conteúdos trabalhados de forma integrada a cada semestre.

A metodologia de ensino empregada baseia-se em pressupostos que enfatizam a interdisciplinaridade e o processo de construção do conhecimento por meio do incentivo à autonomia, de interações e de trabalho colaborativo, centrado na reflexão/criação, no desenvolvimento de competências técnicas, dentro de um contexto humanizado, objetivando principalmente o aprimoramento do processo educativo e uma visão integral da profissão e do mundo.

As estratégias de ensino e aprendizagem preveem a utilização de tecnologias educacionais contemporâneas que promovam interações e colaborações, com métodos flexíveis e motivadores, tais como: resolução de problemas, sala de aula invertida, construção de portfólios, cine-debates, construção de mapa conceitual (mapa mental), *brainstorming* (tempestade de ideias), júri simulado, seminários, simpósios, apresentação de painéis, fórum de debates, estudos de casos, estudos em grupo e/ou dirigidos conjugados com a oferta de estudos independentes, situações simuladas e atividades complementares.

Por meio do uso de metodologias ativas, o aluno é levado a liderar seu processo de aprendizagem, sendo constantemente convidado a participar da construção do saber, desenvolvendo capacidade de análise, pensamento crítico, elaboração de hipóteses, tanto individualmente quanto em equipes.

O currículo centrado em competências e aliado à interdisciplinaridade faz com que o curso promova situações desafiadoras que vão além da fragmentação que caracteriza o ensino tradicional, propiciando convergência entre teoria e prática, ensino, mercado de trabalho e prática diária do profissional, estimulando a resolução de problemas, o que se enquadra diretamente com as necessidades da sociedade e do mercado de trabalho. Além disso, incita e desenvolve o conhecimento científico produzido na área e favorece o desenvolvimento de reflexões e experiências para compreensão do sofrimento humano na atualidade, instrumentalizando o estudante para atuar no cenário encontrado.

Considerações finais

A nova matriz aqui apresentada representa mudança significativa na concepção do curso, ao subverter a lógica formativa e propor articulação horizontal entre competências e perfil do egresso, concepção de trilhas formativas e unidades educacionais, e integração vertical entre unidades educacionais que se articulam em nível curricular e projetos extensionistas que permitem a compreensão e a integração de todas as disciplinas que se desenvolvem em um mesmo semestre letivo.

O conjunto das trilhas, aliado a metodologias que visam à participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, pôs em evidência as competências necessárias para a formação de um profissional de excelência.

Buscar a articulação entre as Unidades Curriculares e as atividades extensionistas permitiu entrelaçar as disciplinas, garantir a organização e a interdisciplinaridade, visando promover o processo de aquisição do conhecimento pelo discente, ao possibilitar reflexão e ampliação de sua concepção sobre a Psicologia enquanto ciência e sobre o fazer do profissional psicólogo.

A proposta permite que discentes e egressos entendam a necessidade de manterem-se conectados às demandas da sociedade, induzindo à atenção e sincronia com as exigências do mundo moderno, estimulando-os à atualização constante com foco na transformação social.

Referências

BERNARDES, Clarissa Tenório Ribeiro. **Competências e habilidades na formação em Psicologia: os desafios do saber-fazer**. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Maceió, 2016. Orientador: Henrique Jorge Simões Bezerra.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

_____. **Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 197, p. 71-77, 16 out. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br>. Acesso em: 17 out. 2025.

_____. **Parecer CNE/CES nº 583, de 4 de abril de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 abr. 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>. Acesso em: 17 out. 2025.

_____. **Parecer CNE/CES nº 776, de 3 de dezembro de 1997**. Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>. Acesso em: 17 out. 2025.

JONNAERT, P.; ETTAYEBI, M.; DEFISE, R. **Currículo e competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.



CENTRO UNIVERSITÁRIO
SÃO CAMILO