

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:

INCLUSÃO, INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

ORGANIZAÇÃO
ZILKA SULAMITA TEIXEIRA MAIA
LORENA PIZA ARNDT DO NASCIMENTO
VITOR NUNES ROSA
CARLA LETÍCIA ALVARENGA LEITE

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:

INCLUSÃO, INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

ORGANIZAÇÃO
ZILKA SULAMITA TEIXEIRA MAIA
LORENA PIZA ARNDT DO NASCIMENTO
VITOR NUNES ROSA
CARLA LETÍCIA ALVARENGA LEITE

AURUM EDITORA LTDA - 2025

Curitiba – Paraná - Brasil

EDITOR CHEFE

Lucas Gabriel Vieira Ewers

ORGANIZADORA DO LIVRO

Zilka Sulamita Teixeira Maia

Lorena Piza Arndt do Nascimento

Vitor Nunes Rosa

Carla Letícia Alvarenga Leite

EDIÇÃO DE TEXTO

Stefanie Vitoria Garcia de Bastos

EDIÇÃO DE ARTE

Aurum Editora Ltda

IMAGENS DA CAPA

Freepik, Canva.

BIBLIOTECÁRIA

Aline Graziele Benitez

ÁREA DE CONHECIMENTO

Ciências da Educação

Copyright © Aurum Editora Ltda

Texto Copyright © 2025 Os Autores

Edição Copyright © 2025 Aurum Editora Ltda



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

A responsabilidade pelo conteúdo, precisão e veracidade dos dados apresentados neste texto é inteiramente do autor, não refletindo necessariamente a posição oficial da Editora. O trabalho pode ser baixado e compartilhado, desde que o crédito seja dado ao autor, mas não é permitida a modificação do conteúdo de qualquer forma ou seu uso para fins comerciais.

A Aurum Editora se compromete a manter a integridade editorial em todas as fases do processo de publicação, prevenindo plágio, dados ou resultados fraudulentos, e assegurando que interesses financeiros não afetem os padrões éticos da publicação. Qualquer suspeita de má conduta científica será verificada com atenção aos princípios éticos e acadêmicos. Todos os manuscritos passaram por uma avaliação duplo-cega, realizada pelos membros do Conselho Editorial, e foram aprovados para publicação com base em critérios de imparcialidade e objetividade acadêmica.

CORPO EDITORIAL

Adicélia Rodrigues Souza - Graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais

Adriano Rosa da Silva - Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense

Alessandro Sathler Leal da Silva - Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Alex Lourenço dos Santos - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Catalão

Amanda Pereira Moreira - Mestra em Letras pela Universidade Federal de Lavras

Antonio Ismael Lopes de Sousa - Mestre em Letras pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

Ayla de Jesus Moura - Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco

Bárbara Silvestre da Silva Pereira - Doutoranda em Enfermagem e Biociências pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Bianca Martins Knap - Mestranda em Direito Econômico e Desenvolvimento pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Camila Aparecida da Silva Albach - Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa

Carina Mandler Schmidmeier - Mestranda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Carolline Nunes Lopes - Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Damião Evangelista Rocha - Doutorando em Saúde e Desenvolvimento Humano pela Universidade La Salle - Canoas

Daniel da Rocha Silva - Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe

Daniel Rodrigues de Lima - Mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas.

Diego Pinto de Oliveira - Mestre em Ciências Farmacêuticas pela Universidade Federal de Alfenas

Elberto Teles Ribeiro - Mestrando em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados

Equiton Lorengian Grégio - Mestrando em Ciência e Tecnologia Ambiental pela Universidade Federal da Fronteira Sul

Evaldo Batista Mariano Júnior - Doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba

Fabio José Antonio da Silva - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina.

Fabricio do Nascimento Moreira - Doutorando em Administração pela Universidade Federal do Rio de Janeiro



Felipe Antônio da Silva - Graduado em Direito pelo Centro Universitário Unihorizontes

Flávia Maria Silva Brito - Doutora em Recursos Florestais pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz

Flávio Roberto Chaddad - Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Francisco Samuel Laurindo de Lima - Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará

Francisco Welton Machado - Editor Independente - Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí

Gabriella de Moraes - Doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais

Gleyson Martins Magalhães Reymão - Mestre Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação pelo Instituto Federal do Pará

Glicerinaldo de Sousa Gomes - Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba

Gustavo Boni Minetto - Mestrando em Educação, Linguagens e Tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás

Gutemberg Rapôso da Silva Ferreira - Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Tocantins de Porto Nacional

João Vitor Silva Almeida - Graduado em Gestão de Cooperativas pela Universidade Federal do Tocantins

José Bruno Martins Leão - Doutor em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos pela Instituição Toledo de Ensino

José Cláudio da Silva Júnior - Mestrando em Ciências da Saúde pela Universidade de Pernambuco

José Leonardo Diniz de Melo Santos - Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco

José Marciel Araújo Porcino - Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil.

José Neto de Oliveira Felipe - Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de Passo Fundo.

José Ronaldo de Freitas Machado - Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba

Karyne Oliveira Coelho - Doutora em Ciência Animal pela Universidade Federal de Goiás

Lidiana da Cruz Pereira - Doutora em Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí



Lidiane Álvares Mendes - Doutoranda em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso

Luan Brenner da Costa - Editor Independente - Graduado em Enfermagem pela Fundação Herminio Ometto

Lucas Matheus Araujo Bicalho - Mestrando em Historia pela Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, Brasil.

Luciano Victor da Silva Santos - Mestrando em Hotelaria e Turismo pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil.

Luzia Eleonora Rohr Balaj - Doutoranda em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Magno Fernando Almeida Nazaré - Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

Maiara Martins Doná - Mestra em Educação pela Universidade de Sorocaba

Maickon Willian de Freitas - Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Maikon Luiz Mirkoski - Mestre Profissional em Matemática em Rede Nacional pela Universidade Estadual de Ponta Grossa

Mailson Moreira dos Santos Gama - Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais

Marcela da Silva Melo - Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará

Marcelo Bustamante Chilingue - Doutorando em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Marcelo Carvalho da Conceição - Doutor em Biologia Estrutural e Funcional pela Universidade Federal de São Paulo

Marcos Scarpioni - Doutorando em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora

Maria da Luz Olegário - Doutora em Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba

Maria Nazaré Lopes Baracho - Doutoranda em Odontologia pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Campus JK

Marilha da Silva Bastos - Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará

Mario Marcos Lopes - Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos

Marlon Messias Santana Cruz - Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia



Michael Douglas Alves dos Santos - Mestrando em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia

Mirna Liz da Cruz - Editora Independente - Graduada em Odontologia pela Universidade Federal de Goiás

Natan Gomes dos Santos - Graduado em Biomedicina pela Faculdade Madre Thais

Newton Ataíde Meira - Mestrando em Desenvolvimento Social pela Universidade Estadual de Montes Claros

Plinio da Silva Andrade - Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Leonardo Da Vinci

Priscila da Silva de Souza Bertotti - Editora Independente - Graduada em Biomedicina pelo Centro Universitário UniOpet

Rafael José Kraisch - Doutorando em Neurociências pela Universidade Federal de Santa Catarina

Ryan Dutra Rodrigues - Editor Independente - Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas

Sebastião Lacerda de Lima Filho - Doutorando em Medicina Translacional pela Universidade Federal do Ceará

Silvana Maria Aparecida Viana Santos - Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University

Silvio de Almeida Junior - Doutor em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca

Suely Maria da Silva - Mestra em Gestão Pública Para o Desenvolvimento do Nordeste pela Universidade Federal de Pernambuco

Swelen Freitas Gabarron Peralta - Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná

Talita Benedcta Santos Künast - Doutoranda em Biodiversidade e Biotecnologia pela Universidade Federal de Mato Grosso

Tályta Carine da Silva Saraiva - Mestra em Agronomia pela Universidade Federal do Piauí

Thiago Giordano de Souza Siqueira - Doutor em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Thiago Silva Prado - Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá

Vinicius Valim Pereira - Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil.

Wilson Moura - Doutor em Psicologia pela Christian Business School

Yohans de Oliveira Esteves - Doutor em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Docência na educação superior [livro eletrônico] :
inclusão, inovação pedagógica e inteligência
artificial / organizações Zilka Sulamita
Teixeira Maia...[et al.]. -- Curitiba, PR :
Aurum Editora, 2026.

PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Lorena Piza Arndt do
Nascimento, Vitor Nunes Rosa, Carla Letícia
Alvarenga Leite.

Bibliografia.

ISBN 978-65-83849-88-5

1. Educação superior 2. Formação docente -
Metodologias ativas 3. Inclusão 4. Inovações
educacionais 5. Inteligência artificial
6. Tecnologia educacional I. Maia, Zilka Sulamita
Teixeira. II. Nascimento, Lorena Piza Arndt do.
III. Rosa, Vitor Nunes. IV. Leite, Carla Letícia
Alvarenga.

26-356742.0

CDD-378

Índices para catálogo sistemático:

1. Docência no ensino superior : Educação 378

Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.63330/livroautor462026-

Aurum Editora Ltda
CNPJ: 589029480001-12
contato@aurumeditora.com
(41) 98792-9544
Curitiba - Paraná



ORGANIZADORES

Zilka Sulamita Teixeira Maia

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo

E-mail: zilka.teixeira@faesa.br

Lorena Piza Arndt do Nascimento

Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

E-mail: lorena.piza@faesa.br

Vitor Nunes Rosa

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília

E-mail: vitor.nunes@faesa.br

Carla Letícia Alvarenga Leite

Mestra em Ciências Fisiológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo

E-mail: carla.leite@faesa.br



AUTORES

Carla Letícia Alvarenga Leite
Diogo Vivacqua de Lima
Erik Rodrigues Justi
Fernanda Helena Freitas Miranda
Fernando Guedes
Fernando Guedes Cunha
Frederico Jacob Eutrópio
Helena Luiza da Rocha Lopes
Henrique Hamerski
Ivan Arenque Passos
Jarbas Ferreira da Silva Araújo
José Alves Rodrigues
Leiciany Soares Helmer Polez
Lilian de Oliveira Batista
Lorena Piza Arndt do Nascimento
Lorena Silveira Cardoso
Lucimauro Palles da Silva
Luis Henrique Barbosa Borges
Marcelo Plotegher Campinhos
Mirella Bravo de Souza
Nathalia Silveira Finck
Nina Valéria de Araújo Paixão
Raquel Rosana do Carmo Volpato Lima
Renata Cristina Laranja Leite
Rosana Alves
Sandra Boff
Sibia Marcondes
Tatiana Kerckhoff dos Santos
Vanessa Passos Brustein
Vitor Nunes Rosa
Zilka Sulamita Teixeira Maia





SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....11

PARTE 1 - ENSINAR NA DIVERSIDADE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

CAPÍTULO 1 - O COMPARTILHAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE



Zilka Sulamita Teixeira Maia, Lorena Piza Arndt do Nascimento, Vitor Nunes Rosa e Carla Letícia Alvarenga Leite.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral462026-001>

.....16-27

CAPÍTULO 2 - A INCLUSÃO NA FAESA: POLÍTICAS INSTITUCIONAIS E MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE



Zilka Sulamita Teixeira Maia, Vitor Nunes Rosa, Lorena Piza Arndt do Nascimento, Lilian de Oliveira Batista e Carla Letícia Alvarenga Leite.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral462026-002>

.....28-35

CAPÍTULO 3 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: ACOLHIMENTO, SAÚDE MENTAL E NEURODIVERSIDADE



Lucimauro Palles da Silva, Frederico Jacob Eutrópio, José Alves Rodrigues, Nina Valéria de Araújo Paixão, Helena Luiza da Rocha Lopes, Fernanda Helena Freitas Miranda e Zilka Sulamita Teixeira Maia.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral462026-003>

.....36-53

CAPÍTULO 4 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: METODOLOGIAS ATIVAS, TECNOLOGIA E FORMAÇÃO CIDADÃ



Nathalia Silveira Finck, Diogo Vivacqua de Lima, Lucimauro Palles da Silva, Raquel Rosana do Carmo Volpato Lima, Luis Henrique Barbosa Borges, Vanessa Passos Brustein, Erik Rodrigues Justi, Rosana Alves, Lorena Silveira Cardoso, Sandra Boff, Sibia Marcondes, Fernando Guedes, Tatiana Kerckhoff dos Santos e Zilka Sulamita Teixeira Maia.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral462026-004>

.....54-69

CAPÍTULO 5 - DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS E APLICAÇÕES NA DOCÊNCIA INCLUSIVA

Zilka Sulamita Teixeira Maia, Lilian de Oliveira Batista e Leiciany Soares Helmer Polez.



  <https://doi.org/10.63330/livroautoral462026-005>

.....70-80

PARTE 2 - USO DE IA COMO INOVAÇÃO PEDAGÓGICA PARA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES E PARA OTIMIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

CAPÍTULO 6 - O COMPARTILHAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Zilka Sulamita Teixeira Maia, Lorena Piza Arndt do Nascimento, Vitor Nunes Rosa e Carla Letícia Alvarenga Leite.



  <https://doi.org/10.63330/livroautoral462026-006>

.....81-89



CAPÍTULO 7 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR



Lorena Silveira Cardoso, Fernando Guedes Cunha, Tatiana Kerckhoff dos Santos, Sibia Marcondes, Ivan Arenque Passos, Mirella Bravo de Souza, Raquel Rosana do Carmo Volpato Lima, Lorena Piza Arndt do Nascimento e Zilka Sulamita Teixeira Maia.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral462026-007>

.....90-104

CAPÍTULO 8 - INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AVALIAÇÃO, PRODUÇÃO DIDÁTICA E REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE



Henrique Hamerski, Marcelo Plotegher Campinhos, Jarbas Ferreira da Silva Araújo, Renata Cristina Laranja Leite, Lorena Piza Arndt do Nascimento, Zilka Sulamita Teixeira Maia e Vitor Nunes Rosa.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral462026-008>

.....105-114

CAPÍTULO 9 (ENSAIO) - ENSAIO - INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENTRE A AUTOMATIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO E A REINVENÇÃO DA APRENDIZAGEM

Lorena Piza Arndt do Nascimento, Zilka Sulamita Teixeira Maia e Vitor Nunes Rosa.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral462026-009>

.....115-119



APRESENTAÇÃO

A educação superior contemporânea tem sido atravessada por transformações profundas que desafiam modos tradicionais de ensinar e de aprender. A ampliação do acesso, a diversificação do perfil discente, a incorporação acelerada de tecnologias e a crescente complexidade das demandas sociais e profissionais colocam em evidência a necessidade de repensar o que se ensina, como se ensina e como se aprende a ensinar.

É nesse cenário que se insere a presente obra, *DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: INCLUSÃO, INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL*, que parte de uma compreensão fundamental: a docência não é um saber acabado, nem um conjunto de técnicas previamente definidas, mas um campo em permanente construção, atravessado por experiências, reflexões, desafios e reinvenções cotidianas. Formar-se professor, nesse contexto, não se reduz à formação inicial ou continuada em espaços formais, mas acontece, sobretudo, no exercício da própria prática, nas decisões tomadas em situações reais, nos ajustes e nas aprendizagens que emergem do fazer docente.

Diferentemente de obras que organizam a relação entre teoria e prática de forma hierárquica — como se a prática fosse mera aplicação de princípios previamente estabelecidos —, este livro assume uma perspectiva distinta: as práticas pedagógicas aqui apresentadas são dispositivos de formação docente e não ilustrações de teorias. Assim, se constituem como experiências que produzem saber, que tensionam concepções, que reconfiguram o papel do professor e que contribuem para a construção de novos modos de ensinar e aprender na educação superior.

A seleção das práticas é fruto de um processo de curadoria desenvolvido no âmbito do Seminário FAESA de Boas Práticas – Edição 2025, que teve como objetivo identificar, valorizar e compartilhar experiências pedagógicas com potencial formativo ampliado. Nesse processo, foram considerados critérios como: clareza da intencionalidade pedagógica, coerência entre objetivos e estratégias, protagonismo estudantil, uso significativo de tecnologias, potencial de replicabilidade, impacto na aprendizagem e contribuições para a inclusão e uso de tecnologias educacionais digitais na educação superior.

Além disso, buscou-se privilegiar práticas que evidenciassem experimentação pedagógica, reflexão sobre a ação docente e capacidade de produzir mudanças concretas nos processos de ensino e de aprendizagem. Cada experiência foi analisada em seus resultados e processos, considerando planejamento, implementação, ajustes e aprendizagens decorrentes.

As práticas são apresentadas em formato descritivo-analítico, preservando a autoria e o contexto de origem, mas articuladas a referenciais teóricos que permitem compreender seus fundamentos e implicações. Essa escolha metodológica reforça a ideia de que o conhecimento pedagógico se produz em pesquisas formais e também na sistematização da experiência docente.

Essa perspectiva dialoga com a concepção de docência como prática reflexiva, conforme Schön (2000), e com a compreensão dos saberes docentes como construções plurais, situadas e socialmente produzidas, proposta por Tardif (2014). Ao mesmo tempo, aproxima-se das abordagens contemporâneas que reconhecem a centralidade da experiência, da colaboração e da investigação sobre a própria prática como dimensões fundamentais da profissionalidade docente, como preconizou Nóvoa (1992).

A obra está organizada em duas partes complementares e necessárias, tendo em vista a emergência das temáticas que abordam.



Na primeira parte, intitulada *Ensinar na diversidade: práticas pedagógicas inclusivas e desenho universal para a aprendizagem na educação superior*, são discutidos os fundamentos que sustentam a docência na educação superior contemporânea, com ênfase na inclusão, nas metodologias ativas, na ludicidade, nas tecnologias educacionais e na formação cidadã. Os capítulos que compõem essa seção constroem um arcabouço teórico consistente, articulando autores clássicos e contemporâneos para compreender a docência como prática complexa, ética e situada. Os textos problematizam a educação superior atual, tensionando modelos tradicionais e apontando caminhos para práticas pedagógicas mais inclusivas, participativas e significativas.

O Capítulo 1 apresenta práticas relacionadas ao acolhimento de estudantes na educação superior e à construção de vínculos pedagógicos, evidenciando a importância da escuta docente, da criação de ambientes seguros de aprendizagem e da reorganização das relações pedagógicas como condição para a inclusão. O acolhimento é tratado como prática intencional e estruturante do processo formativo, capaz de impactar diretamente a permanência e o engajamento estudantil.

O Capítulo 2 aprofunda a discussão ao tratar das relações entre saúde mental, aprendizagem e desempenho acadêmico, evidenciando de que forma fatores emocionais como ansiedade, sofrimento psíquico e dificuldades de autorregulação interferem significativamente nos processos formativos. As experiências demonstram que o cuidado com a saúde mental atravessa a prática pedagógica, exigindo do docente uma atuação sensível, ética e articulada com estratégias institucionais de apoio ao estudante.

O Capítulo 3 aborda a temática da neurodiversidade e das diferentes formas de aprender na educação superior, destacando práticas que reconhecem estudantes com transtorno do espectro autista, transtornos funcionais específicos e outras configurações cognitivas. As experiências evidenciam a necessidade de superar modelos homogêneos de ensino, promovendo estratégias pedagógicas mais flexíveis, personalizadas e responsivas às múltiplas formas de processamento cognitivo.

O Capítulo 4 focaliza a empatia, a cidadania e a formação ética como dimensões constitutivas da docência inclusiva, apresentando práticas que utilizam experiências vivenciais e metodologias ativas para promover a compreensão das diferenças e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Nesse capítulo, a educação superior é compreendida como um processo integral, que articula conhecimento técnico, sensibilidade humana e responsabilidade social.

O Capítulo 5 aprofunda a discussão sobre inclusão ao apresentar o Desenho Universal para a Aprendizagem como referencial teórico-metodológico para a organização de práticas pedagógicas na educação superior. As experiências e reflexões apresentadas destacam os princípios de múltiplas formas de engajamento, representação e ação/expressão como estruturantes de práticas mais inclusivas. Assim, o capítulo reforça o DUA como dispositivo de transformação da prática docente, contribuindo para a consolidação de uma profissionalidade comprometida com a equidade, a acessibilidade e a aprendizagem de todos.

A segunda parte do livro, intitulada *Uso de Inteligência Artificial como inovação pedagógica para formação dos estudantes e para otimização do trabalho docente*, reúne experiências que exploram as potencialidades das tecnologias digitais emergentes no contexto da educação superior. Diferentemente de abordagens tecnicistas ou meramente instrumentais, os capítulos que compõem esta seção partem de uma compreensão crítica e pedagógica da tecnologia, situando-a como mediação nos processos de ensino e aprendizagem.

As práticas apresentadas evidenciam como a inteligência artificial pode contribuir tanto para a personalização da aprendizagem quanto para a qualificação do trabalho docente, ampliando possibilidades de planejamento, implementação de estratégias e avaliação dos estudantes. Ao mesmo tempo, os relatos



problematizam os limites, os desafios e as implicações pedagógicas do uso dessas ferramentas, reforçando a necessidade de uma apropriação consciente, crítica e intencional por parte dos professores.

O Capítulo 6 apresenta experiências relacionadas ao uso da inteligência artificial no apoio à produção acadêmica dos estudantes, destacando estratégias que favorecem o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da autoria, ao mesmo tempo em que enfrentam questões como plágio, superficialidade e dependência tecnológica. As práticas demonstram que o uso orientado da IA pode potencializar a aprendizagem, desde que mediado por intencionalidade pedagógica clara e critérios éticos bem definidos.

O Capítulo 7 aborda o uso da inteligência artificial na organização do trabalho docente, com foco na otimização de processos como elaboração de atividades, construção de instrumentos avaliativos e feedback aos estudantes. As experiências indicam que, ao reduzir o tempo dedicado a tarefas operacionais, a IA pode contribuir para que o professor se dedique de forma mais qualificada às dimensões pedagógicas, relacionais e formativas da docência.

O Capítulo 8 explora o uso da inteligência artificial articulado às metodologias ativas de aprendizagem, evidenciando como essas tecnologias podem favorecer práticas mais interativas, investigativas e centradas no estudante. Nesse contexto, a IA não substitui o papel do professor, mas atua como recurso que amplia as possibilidades de experimentação pedagógica e engajamento discente.

O Capítulo 9 encerra esta parte com um ensaio teórico-crítico que amplia e aprofunda as discussões apresentadas, problematizando o lugar da inteligência artificial na educação superior para além de suas aplicações imediatas. O texto propõe uma reflexão sobre os impactos epistemológicos e formativos da IA, tratando questões como autoria, produção do conhecimento e curadoria da informação. Ao tensionar essas dimensões, o ensaio convida à construção de uma docência reflexiva, capaz de integrar a IA de forma crítica, responsável e alinhada aos princípios formativos da educação superior.

O conjunto dos capítulos que compõem esta segunda parte revela que a incorporação da IA na educação superior se configura como um movimento de transformação da própria prática docente. Tal transformação exige o domínio técnico das ferramentas e uma reflexão crítica sobre seus usos, seus limites e seus impactos na formação dos estudantes, perspectiva que encontra no ensaio final uma síntese analítica e um convite à continuidade do debate.

Ao reunir essas experiências, a obra busca contribuir para a construção de uma cultura institucional de compartilhamento, colaboração e desenvolvimento profissional docente. Ao tornar visíveis práticas que, muitas vezes, permanecem restritas ao espaço da sala de aula, o livro afirma que o conhecimento pedagógico também se produz no cotidiano e que sua sistematização é condição para o fortalecimento da qualidade acadêmica.

Esta obra convida à reflexão. Cada prática apresentada deve ser compreendida como ponto de partida para novas perguntas, novos ajustes e novas possibilidades. Nesse sentido, o livro dirige-se a professores, coordenadores, gestores acadêmicos e todos aqueles comprometidos com a transformação da educação superior, reconhecendo que inovar não é apenas incorporar novas ferramentas, mas reinventar, de forma contínua, os sentidos do ensinar e do aprender.




Assim, a **DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: INCLUSÃO, INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL** reafirma uma ideia central: a formação docente não acontece apenas antes ou fora da prática, mas se constrói no próprio ato de ensinar. É no movimento da docência — entre planejamento e os resultados, entre intenção e efeitos, entre teoria e experiência — que o professor se constitui, se transforma e produz conhecimento. É esse movimento que este livro busca evidenciar, valorizar e compartilhar.



**PARTE I - ENSINAR NA
DIVERSIDADE: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E
DESENHO UNIVERSAL PARA A
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR**

CAPÍTULO 1

O COMPARTILHAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral462026-001>

Zilka Sulamita Teixeira Maia

Lorena Piza Arndt do Nascimento

Vitor Nunes Rosa

Carla Letícia Alvarenga Leite

1 INTRODUÇÃO

A formação docente tem sido historicamente marcada por uma tensão entre modelos prescritivos de capacitação e abordagens que reconhecem o professor como sujeito ativo da própria formação. Em um contexto educacional atravessado pela ampliação do acesso à educação superior, pela diversidade dos perfis estudantis e pelas exigências crescentes de inclusão, qualidade acadêmica e inovação pedagógica, torna-se insuficiente conceber a formação de professores como processo restrito a cursos pontuais, treinamentos técnicos ou atualizações metodológicas descontextualizadas da prática.

A docência universitária contemporânea exige do professor não apenas domínio de conteúdos específicos, mas competências pedagógicas, sensibilidade ética, capacidade reflexiva e disposição para aprender continuamente a partir da experiência. Nesse cenário, a formação docente passa a ser compreendida como um processo situado, permanente e coletivo, que se desenvolve no interior das práticas pedagógicas e das mediações construídas no cotidiano institucional.

É nesse horizonte que o compartilhamento de práticas pedagógicas emerge como uma estratégia formativa potente. Ao transformar o fazer docente em objeto de análise, diálogo e socialização, o compartilhamento desloca a formação de uma lógica transmissiva para uma lógica colaborativa, reflexiva e autoral. Trata-se de um movimento que reconhece o professor como produtor de conhecimento pedagógico e valoriza os saberes construídos na experiência, sem dissociá-los da reflexão teórica e do compromisso com a qualidade social da educação.

Quando orientado por princípios inclusivos, o compartilhamento de práticas amplia ainda mais sua relevância. A inclusão, entendida como garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes, convoca os docentes a repensar metodologias, avaliações, estratégias de ensino, formas de acolhimento e relações pedagógicas. Nesse processo, nenhum professor atua isoladamente: a construção de práticas inclusivas demanda troca, diálogo, reconhecimento de limites e aprendizagem coletiva.

Este capítulo analisa o Seminário FAESA de Boas Práticas como um dispositivo institucional de formação docente, centrado no compartilhamento de práticas pedagógicas com ênfase na inclusão. O

Seminário é compreendido como um evento acadêmico e como uma ação que compõe uma política formativa que articula teoria, prática, reflexão e desenvolvimento profissional. Ao selecionar, sistematizar, avaliar e socializar práticas pedagógicas desenvolvidas por professores da educação superior, o Seminário cria condições para que a experiência docente seja reconhecida, analisada criticamente e ressignificada coletivamente.

O objetivo deste capítulo é analisar de que maneira o compartilhamento de práticas pedagógicas inclusivas, mediado pelo Seminário FAESA de Boas Práticas, contribui para a formação docente na Educação Superior, fortalecendo a profissionalidade docente, a cultura institucional de formação e a consolidação da inclusão como princípio pedagógico.

2 TEORIA E MÉTODO

2.1 SABERES DA DOCÊNCIA E O CONHECIMENTO PROFISSIONAL

Partimos do pressuposto de que o compartilhamento de boas práticas entre professores como um dispositivo formativo situado, que se alimenta da heterogeneidade dos contextos e da potência da experiência. Buscamos um campo de conversa profissional em que narrativas de sala de aula, evidências de aprendizagem e dilemas éticos circulem, produzindo sentido coletivo e qualificado para a ação pedagógica. Ao tornar visível o que fazemos e por que fazemos, transformamos tanto a prática quanto a identidade docente.

Como Tardif (2014), reconhecemos que os saberes docentes são heterogêneos e socialmente construídos: articulam formação acadêmica, currículos prescritos, cultura escolar e, decisivamente, os saberes da experiência, que se consolidam no cotidiano do trabalho e na interação com os outros. O compartilhamento de boas práticas, nessa perspectiva, se constitui como processo de socialização e reconstrução de saberes plurais que emergem das condições reais de trabalho e das relações profissionais.

Quando socializamos práticas, arquitetamos situações de aprendizagem. Planejamos encontros com objetivos claros, critérios de êxito, tempos para devolutivas e momentos de meta-avaliação. A boa prática é assim, um artefato para pensar o ensino, para a análise da intencionalidade didática, dos indicadores de progresso dos estudantes e as adaptações realizadas sob incerteza.

Segundo Perrenoud (2000), um inventário de competências profissionais sustenta esse movimento: planejar situações de aprendizagem, administrar progressões, diferenciar, avaliar formativamente, trabalhar em equipe, integrar tecnologias, enfrentar dilemas éticos e gerir a própria formação.

Defendemos que a formação que nasce do compartilhamento se ancora no terreno profissional porque se relaciona com histórias, valores, motivações, saberes, normas e responsabilidades dos docentes. Ao mesmo tempo se ancora no terreno organizacional porque imprime tempos, espaços, culturas e liderança

para que de fato se concretiza. Quando essas dimensões entram em diálogo, o processo formativo ganha novos contornos de receptividade e reconhecimento docente.

Para Nóvoa (1992), compreender a formação a partir do terreno profissional implica historicizar à docência e articular dimensões pessoal, profissional e organizacional. O compartilhamento de boas práticas, nessa perspectiva, é um ato de afirmação profissional: dá visibilidade a lutas por reconhecimento, consolida pertencas e negocia margens de autonomia dentro das organizações escolares.

Defendemos que recolocar identidade e saberes da docência implica criticar modelos formativos pouco conectados à prática real. Ao tomar a prática como objeto de análise e ressignificação, a partilha deixa de ser difusão de métodos e passa a compor conhecimento profissional em ato — situado, argumentado e aberto à revisão.

Partimos da premissa de que o compartilhamento gera desenvolvimento, a prática como objeto de análise. Planos de ensino e desenvolvimento da disciplina, procedimentos avaliativos e demais artefatos que compõe o fazer docente são pensados e repensados a partir do compartilhar e/ou do conhecer o que foi compartilhado. Nesse exercício crítico, a identidade docente se reinscreve, o professor revisita suas crenças, desmonta automatismos e reconfigura o que apresenta aos seus pares como boa prática à luz de evidências e propósitos, bem como quem conhece a boa prática repensa seus fazeres cotidianos.

Nossa teoria, portanto, concebe o compartilhamento de boas práticas como um ecossistema formativo que: (1) socializa saberes heterogêneos; (2) expande competências profissionais em contexto; (3) articula pessoas, profissão e organização; (4) assume a mudança e a incerteza como matéria-prima da inovação; (5) transforma a prática em objeto de análise; e (6) institui a reflexão como método. O critério de qualidade é o desenvolvimento profissional do corpo docente, que pode resultar em replicabilidade.

Assim, o compartilhamento de boas práticas é um processo social de (re)construção de saberes, fundamentado em competências, situado no terreno profissional, orientado à mudança, centrado na análise da prática e ancorado na reflexão, que institui condições para que os professores aprendam de si mesmos e reinventem a sua docência.

2.2 METODOLOGIA

A investigação adotou como procedimento metodológico a análise documental, compreendida, na perspectiva de Gil (2008), como um processo sistemático de localização, seleção, crítica e interpretação de documentos, destinado à produção de conhecimento sobre determinado fenômeno sem intervenção direta do pesquisador no campo empírico. Parte-se da definição clara do corpus documental, explicitando quais documentos são analisados, os períodos considerados e os critérios de inclusão e exclusão, garantindo consistência e transparência ao percurso investigativo.

A análise se desenvolveu em duas etapas complementares. A primeira correspondeu à crítica externa dos documentos, voltada à verificação de sua autenticidade, autoria, integridade material e contexto de produção. Essa etapa permitiu situar os registros no âmbito institucional, compreender suas finalidades e reconhecer as condições em que foram produzidos. A segunda etapa correspondeu à crítica interna, concentrando-se na coerência interna dos textos, na linguagem empregada, nos objetivos explícitos ou implícitos dos emissores, na presença de possíveis vieses e na consistência entre as diferentes seções e indicadores apresentados.

Essa abordagem compreende o documento como uma fonte situada, atravessada por intencionalidades, escolhas institucionais e condicionantes contextuais. Por esse motivo, a análise documental exige rigor metodológico e explicitação dos procedimentos adotados, de modo a tornar visíveis os caminhos de coleta, os critérios de leitura e codificação, as categorias analíticas utilizadas e os protocolos de decisão, favorecendo a auditabilidade, a confiabilidade e a replicabilidade do estudo.

Foram igualmente considerados os critérios de validade e confiabilidade dos dados analisados, bem como as limitações inerentes ao corpus documental. Entre essas limitações, destacam-se a cobertura dos documentos, uma vez que o acervo contempla determinadas ações e registros institucionais, mas não esgota a totalidade das práticas desenvolvidas; o nível de granularidade dos dados, que inclui registros descritivos, quantificações e percepções autodeclaradas; e os riscos de viés relacionados à autoria e ao contexto institucional de produção dos documentos. Sempre que possível, recorreu-se à triangulação documental, articulando normativos, relatórios, registros em ambiente virtual de aprendizagem, materiais audiovisuais e dados administrativos, com o objetivo de fortalecer a consistência interpretativa.

Com base nesses procedimentos, buscou-se uma interpretação analítica das boas práticas pedagógicas inclusivas compartilhadas no âmbito do Seminário de Boas Práticas FAESA, bem como das avaliações realizadas pelos participantes, compreendendo tais registros simultaneamente como evidências descritivas e como dados estratégicos para subsidiar decisões institucionais, propor melhorias e orientar investigações futuras acerca da docência na educação superior.

O percurso metodológico da pesquisa estruturou-se nas seguintes etapas: localização e leitura do relatório da formação, dos relatos das boas práticas disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem e dos questionários de avaliação respondidos pelos participantes; realização da crítica externa e interna dos documentos, considerando autoria, autenticidade, integridade e consistência dos indicadores; categorização temática alinhada aos eixos do Seminário e a dimensões transversais, como organização, formação docente, avaliação, difusão das práticas, engajamento e replicabilidade; e, por fim, inferência interpretativa, ancorada no referencial teórico e nos objetivos do estudo.

Para apoiar o levantamento, a organização e a leitura sistemática do conjunto de dados documentais, utilizaram-se recursos de inteligência artificial como ferramenta de apoio metodológico. A ferramenta

Microsoft Copilot foi empregada exclusivamente nas etapas de sistematização dos dados, identificação de recorrências temáticas, apoio à categorização preliminar e organização de informações provenientes dos questionários de avaliação, não substituindo a análise interpretativa realizada pelos pesquisadores. Esse uso teve caráter instrumental, voltado à otimização do tratamento de volumes expressivos de informação, respeitando os princípios éticos da pesquisa, a confidencialidade dos dados e a centralidade do julgamento humano na interpretação dos resultados.

3 RESULTADOS E ANÁLISE: O COMPARTILHAMENTO COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA

O Seminário é organizado a partir de chamadas internas para submissão de práticas pedagógicas desenvolvidas por professores da Educação Superior, com ênfase em práticas inovadoras e inclusivas. As práticas submetidas passam por um processo de avaliação formativa, realizado por pares e por equipes pedagógicas, com critérios previamente definidos, quais sejam, intencionalidade pedagógica; coerência entre objetivos, metodologias e avaliação; contribuição para a aprendizagem dos estudantes; sensibilidade às questões de inclusão e diversidade; e potencial de replicabilidade em outros contextos

As práticas selecionadas são sistematizadas em relatos escritos e registros audiovisuais, posteriormente socializados em ambiente virtual de aprendizagem, assegurando amplo acesso e possibilidade de consulta permanente.

Assim, o Seminário de Boas Práticas FAESA (SBP) visa promover o compartilhamento de boas práticas docentes, tendo em vista experiências de personalização, experimentação, tecnologias, protagonismo e transversalidade, pilares do modelo pedagógico denominado Aula FAESA. E ainda, reconhecer as melhores práticas docentes e premiar professores segundo categorias/eixos formativos estabelecidos (inovação pedagógica com uso de inteligência artificial e práticas pedagógicas inclusivas) a partir da avaliação entre pares.

O público-alvo das ações de formação no âmbito do SBP é o professor FAESA da educação superior, quer seja ele de cursos presenciais, à distância ou semipresenciais, bem como da educação básica. Foram estabelecidas as seguintes metas, 100% dos professores participantes formados; experiências compartilhadas de todas as modalidades e níveis de educação onde os professores atuam; e a produção de 1 Livro do Seminário de Boas Práticas Edição 2025.

A formação foi organizada em etapas, quais sejam: ETAPA 1: Divulgação do Edital e Inscrição (Formulário e Vídeo/Podcast) no AVA; ETAPA 2: Curadoria/Seleção das boas práticas submetidas a partir dos requisitos estabelecidos e gravação de vídeo/podcast; ETAPA 3: Formação dos professores e Avaliação das melhores práticas; ETAPA 4: Elaboração do e-book das Boas Práticas segundo categorias; e ETAPA 5:

Reconhecimento das três primeiras boas práticas mais acessadas via ambiente virtual de aprendizagem e Youtube.

Ao término desse percurso obteve-se como resultado o compartilhamento de 11 boas práticas voltadas à inclusão, abordando acolhimento, adaptações didáticas, ludicidade, simulações e interação com a comunidade, buscando garantir acesso, participação e aprendizagem a todos os estudantes, com sensibilidade a neurodiversidade, deficiência e bem-estar.

Nesse sentido, foram compartilhadas as boas práticas, a saber:

- Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, autor: Lucimauro Palles da Silva, professor da Unidade de Psicologia.
- Vivenciando outras realidades: exercício de empatia, autor: Frederico Jacob Eutrópio, professor das Unidades de Medicina e de Medicina Veterinária
- Acolhimento e inclusão no ensino superior: o papel do docente frente à diversidade neurodivergente e às ferramentas digitais, autores: José Alves Rodrigues; Nina Valéria de Araújo Paixão, professores da Unidade de Agronomia.
- Cérebro 360º: onde a ciência vira experiência, autora: Helena Luiza da Rocha Lopes, professora das Unidades de Psicologia, Odontologia e Enfermagem.
- Inclusão e cidadania: uma experiência compartilhada, autora: Fernanda Helena Freitas Miranda, professora das Unidades de Direito e Medicina.
- Do quadro ao tabuleiro: aprender brincando – estratégias lúdicas para o engajamento estudantil, autora: Nathalia Silveira Finck, professora da Unidade de Odontologia.
- Desafiando a hipofobia: medo dos cavalos, autor: Diogo Vivacqua de Lima, professor da Unidade de Medicina Veterinária.
- Visita técnica ao laboratório de neuromodulação da UFES, autor: Lucimauro Palles da Silva, professor da Unidade de Psicologia.
- Visita ao supermercado: alimentação saudável, autora: Raquel Rosana do Carmo Volpato Lima, professora do Colégio FAESA.
- Inovação pedagógica e bem-estar estudantil: uso de aplicativo digital para avaliação formativa, autores: Luis Henrique Barbosa Borges; Vanessa Passos Brustein; Erik Rodrigues Justi; e, Rosana Alves, professores especialistas da Unidade de Medicina.
- Entre nós, corre solidariedade, autores: Lorena Silveira Cardoso; Sandra Boff; Sibia Marcondes; Fernando Guedes; e, Tatiana Kerckhoff dos Santos; professores da Unidade de Medicina.

Ao conhecer as boas práticas, os professores as analisam e respondem a um questionário onde a avaliam qualitativamente. Um item que julga-se de grande relevância diz respeito a replicabilidade. Esse

indicador aponta a qualidade técnica e acadêmica ao mesmo tempo em que avalia seu potencial do ponto de vista da implementação em diferentes contextos.

As avaliações dos questionários indicam replicabilidade elevada em boa parte das propostas (com muitos casos acima de 60% “Sim”), e solicitam apoios institucionais como guias de acessibilidade/DUA, protocolos de acolhimento, materiais adaptados e parcerias com setores de apoio pedagógico/psicológico.

Os dados consolidados apontam elevado potencial de transferência das experiências inclusivas: 62,9% dos registros indicaram “Sim” para replicabilidade (220 respostas), 27,1% “Em parte” (95) e 10,0% “Não” (35). Em outras palavras, quase 9 em cada 10 avaliações reconhecem alguma possibilidade de adoção (total ou parcial) das práticas, o que sugere que os arranjos de acolhimento, adaptações didáticas/DUA, ludicidade, simulações e interação com a comunidade são percebidos como viáveis por docentes de áreas distintas e em diferentes formatos de aula.

No que diz respeito ao engajamento futuro, o interesse dos participantes em apresentar experiências no próximo seminário aparece praticamente equilibrado: 50,7% “Sim” (177) e 49,3% “Não” (172).

Esse dado revela base consistente para nutrir a comunidade de prática e indica o caminho para ampliar a socialização: consolidar kits e protocolos de acessibilidade, oferecer oficinas (planejamento acessível, avaliação formativa com rubricas, estratégias lúdicas), fortalecer parcerias com setores de apoio (pedagógico/psicológico) e sistematizar modelos replicáveis (planos de adaptação, checklists, exemplos de materiais convertidos e descrição de imagens).

Tabela 1: Boa Prática Compartilhada, Análise de replicabilidade e Indicações provenientes das Avaliações - Eixo: Práticas Pedagógicas Inclusivas

Práticas Pedagógicas Inclusivas	Resultados a partir da avaliação dos participantes
Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.	Replicabilidade de aproximadamente 51% “Sim”, 41% “Em parte” e 8% “Não”. As respostas destacam o caráter inclusivo e acolhedor da proposta e solicitam expansão institucional com parcerias com o Apoio Pedagógico, além de espaços e tempos adequados de avaliação. Apontam, ainda, a necessidade de planos de adaptação e recursos acessíveis (p. ex., materiais convertidos, descrição de imagens, entre outros).
Do quadro ao tabuleiro: ludicidade e engajamento	Replicabilidade de cerca de 68% “Sim”, 26% “Em parte” e 5% “Não”. Os participantes ressaltam a gamificação e a participação discente como pontos fortes, com possibilidades de uso em revisões e avaliações formativas. Há pedidos de regras detalhadas, exemplos de materiais e integração curricular, bem como a indicação de potencial de extensão para escolas e parcerias externas.
Superando a hipofobia.	Replicabilidade de aproximadamente 43% “Sim”, 24% “Em parte” e 33% “Não”. A iniciativa é percebida como sensível, trabalhando medos e confiança (dimensão emocional do aprender). As sugestões incluem depoimentos de estudantes, mais monitores e apoio psicológico complementar, além de ampliar espécies/situações e registrar evidências percebidas pelos discentes.
Visita técnica a laboratório universitário (neuromodulação).	Replicabilidade na ordem de 63% “Sim”, 13% “Em parte” e 25% “Não”. Os respondentes destacam a aproximação teoria-prática e a parceria interinstitucional, sugerindo a produção de relatos científicos/estudos de

	caso, documentação audiovisual (fotos e vídeos) e ampliação da experiência para mais cursos.
Vivenciando outras realidades: exercício de empatia.	Replicabilidade de cerca de 64% “Sim”, 32% “Em parte” e 4% “Não”. A prática é reconhecida pelo forte desenvolvimento de empatia e sensibilidade social, com sugestões para ampliar a outros contextos (p. ex., envelhecimento, TEA, TDAH, daltonismo). Participantes pedem mais tempo de reflexão, depoimentos de estudantes e atividades interprofissionais entre cursos.
Acolhimento e neurodiversidade: papel do docente.	Replicabilidade muito alta, cerca de 92% “Sim”, 8% “Em parte” e 0% “Não”. O destaque recai na centralidade do acolhimento, da saúde mental e da atenção às necessidades individuais. São demandadas formações continuadas, protocolos de encaminhamento e articulação institucional com setores de apoio, além de espaços de diálogo entre docentes para troca de estratégias.
Visita ao supermercado: alimentação saudável.	Replicabilidade em torno de 50% “Sim”, 18% “Em parte” e 32% “Não”. Os docentes ressaltam a contextualização prática e a interdisciplinaridade (p. ex., línguas, educação financeira, planejamento de compras), recomendando momentos de discussão pós-atividade para sistematizar observações e aprendizagens.
Projeto social: entre nós, corre solidariedade.	A prática apresenta boa replicabilidade — 63,2% “Sim”, 15,8% “Em parte” e 21,1% “Não” — e engajamento futuro equilibrado (52,6% desejam compartilhar no próximo SBP), sinalizando viabilidade de adoção em diferentes cursos quando há planejamento e apoio institucional. A ação é vista como relevante para o desenvolvimento de competências humanas e sociais, reforçando a formação cidadã; recomenda-se a institucionalização como projeto de extensão, comissões de apoio e divulgação ampliada dentro e fora da instituição.
Cérebro 360º: onde a ciência vira experiência.	Replicabilidade próxima de 63% “Sim”, 16% “Em parte” e 21% “Não”. A proposta é reconhecida como inovadora e interdisciplinar, altamente envolvente; há pedidos de ampliar periodicidade, realizar melhorias contínuas na instalação, registrar as atividades em áudio/vídeo e expandir recursos tecnológicos, com sugestão de levar a outras escolas.
Inclusão e cidadania: experiência com deficiência visual (DV).	Replicabilidade de aproximadamente 68% “Sim”, 21% “Em parte” e 10% “Não”. Os participantes ressaltam a adaptação de materiais e o direito à acessibilidade; solicitam manuais (DV/DA), oficinas sobre conversão e descrição de conteúdos e recomendam ampliar o debate institucional envolvendo toda a comunidade acadêmica.
Farmacinha da Sobrevivência: uma intervenção lúdica e afetiva no contexto universitário.	Replicabilidade de 52,2% “Sim”, 39,1% “Em parte” e 8,7% “Não”; intenção de compartilhar: 60,9% “Sim” e 39,1% “Não”. A ação, percebida como acolhedora e sensível às necessidades emocionais dos estudantes, motivou sugestões de expansão para mais cursos e momentos do semestre, com mensagens motivacionais e outras dinâmicas de acolhimento; recomendou-se avaliar impactos (período do semestre, perfis, relatos dos discentes)

Fonte: elaboração dos autores

Assim, infere-se que as práticas pedagógicas inclusivas já vêm gerando soluções que são, ao mesmo tempo, ensináveis e passíveis de escala, ganhando ainda mais consistência quando sustentadas por artefatos institucionais, por processos de formação continuada e por uma governança de dados capaz de evidenciar seus efeitos sobre a participação, a aprendizagem e a permanência dos estudantes.

Do ponto de vista pedagógico, essas práticas ganham potência quando partem de uma intencionalidade didática clara e se concretizam em adaptações planejadas, associando acessibilidade e desenho universal de aprendizagem a estratégias de acolhimento e à mediação reflexiva do professor. Nas avaliações do SBP 2025, os docentes reconhecem que arranjos baseados em ludicidade e gamificação,

simulações, vivências empáticas e interação com a comunidade favorecem a participação, o sentimento de pertencimento e aprendizagens significativas, o que ajuda a explicar o elevado potencial de transferência dessas experiências, com 62,9% de respostas “Sim” e 27,1% “Em parte” quanto à replicabilidade. Nesse sentido, trata-se de desenhar experiências ensináveis para todos, com critérios explícitos, tempos ajustados e recursos acessíveis, de modo que a avaliação formativa e o feedback orientem o percurso e o progresso de cada estudante.

No plano da política institucional, o seminário opera como um ecossistema de coerência. A articulação entre os pilares institucionais e o uso do AVA FAESA, com trilhas, *templates*, rubricas e repositórios, oferece caminhos concretos de implementação e disponibiliza artefatos reutilizáveis, como modelos de planos de adaptação, exemplos de materiais convertidos e fluxos de avaliação. Essa arquitetura ajuda a compreender os altos índices de replicabilidade observados em práticas como “Acolhimento e neurodiversidade”, com aproximadamente 92% de respostas “Sim”, assim como a capilaridade de ações de ludicidade, simulação e projetos sociais, ao reduzir barreiras de adoção e ampliar a escala do que funciona entre cursos e áreas.

Os resultados também evidenciam zonas de atenção que podem destravar ainda mais o eixo inclusivo. Entre elas, destacam-se a necessidade de formações específicas e continuadas voltadas à docência inclusiva, envolvendo planejamento acessível, avaliação com rubricas, manejo de sala de aula, saúde mental e neurodiversidade; a implementação de protocolos simples de acolhimento e encaminhamento, com definição de fluxos, papéis, tempos, espaços de avaliação e registro do percurso; a integração mais orgânica desses recursos ao AVA, incluindo *templates* de plano acessível, orientações para adaptação de materiais e a curadoria por área, com casos de sala de aula acompanhados de artefatos prontos, como regras de jogos e roteiros de simulação.

Em termos metodológicos, a análise documental do SBP captou de forma consistente a lógica de funcionamento do dispositivo institucional, que envolve edital e curadoria, produção de mídias como vídeos e podcasts, avaliação entre pares no AVA por meio de questionários que contemplam replicabilidade, intenção de compartilhamento e comentários qualitativos, difusão pública e, por fim, o reconhecimento das práticas mais acessadas no AVA FAESA e no YouTube. Esse desenho favorece ciclos contínuos de melhoria, baseados em planejar, executar, avaliar e divulgar, gera evidências rastreáveis e consolida um repertório coletivo de soluções inclusivas.

Do ponto de vista teórico-prático, a consolidação dessas boas práticas reafirma a profissionalidade docente e a cultura de colaboração institucional. Quando as práticas são documentadas, avaliadas e compartilhadas, o conhecimento deixa de ser tácito, passa a circular e retroalimenta a formação, o que ajuda a explicar por que propostas como “Vivenciando outras realidades”, “App para avaliação formativa” e “Inclusão e cidadania (DV)” alcançam alta replicabilidade e promovem engajamento em diferentes cursos.

Essa circulação é justamente o que transforma iniciativas pontuais em política institucional viva, capaz de reduzir desigualdades de participação e ampliar oportunidades de aprendizagem.

Desse modo, as boas práticas pedagógicas inclusivas evidenciadas no SBP 2025 indicam que inclusão é, simultaneamente, design didático e governança. Onde há intencionalidade pedagógica, materializada em objetivos, critérios e retorno, aliada a artefatos institucionais, como modelos, roteiros e lista de itens verificáveis, e a uma infraestrutura consistente, incluindo AVA, *templates* e repositórios, há condições reais de replicabilidade e escala. O desafio que se coloca agora é avançar em maturidade institucional, transformando o acervo de práticas em linhas estruturantes, com protocolos, trilhas formativas e monitoramento de impacto, capazes de sustentar qualidade, equidade e acessibilidade na experiência educacional de todos os estudantes.

Outro aspecto relevante é a valorização da autoria docente. Ao apresentar suas práticas, os professores deixam de ocupar exclusivamente o lugar de executores de políticas educacionais e assumem o papel de autores, pesquisadores de sua própria prática.

Esse reconhecimento produz efeitos formativos importantes: fortalecimento da identidade profissional, aumento da autoestima docente e maior disposição para a inovação pedagógica. O Seminário, assim, atua como espaço simbólico de legitimação do saber docente.

O compartilhamento das práticas possibilita um intenso processo de aprendizagem entre pares. Professores de diferentes áreas do conhecimento entram em contato com estratégias metodológicas diversas, ampliando seu repertório pedagógico e reconhecendo possibilidades de adaptação para suas realidades.

Esse movimento rompe com a lógica da formação centrada no especialista externo e fortalece a ideia de que o conhecimento pedagógico circula na própria instituição, produzido pelos docentes a partir de seus contextos de atuação.

As práticas analisadas evidenciam que a inclusão não aparece como ação isolada ou resposta pontual a demandas específicas, mas como princípio orientador das escolhas pedagógicas. Estratégias de flexibilização curricular, adaptação de avaliações, uso de tecnologias assistivas, metodologias participativas e cuidado com o bem-estar emocional dos estudantes emergem de forma recorrente.

O compartilhamento dessas práticas contribui para ampliar a consciência coletiva sobre a inclusão, deslocando-a do campo da responsabilidade individual para o âmbito da responsabilidade institucional e pedagógica compartilhada.

A avaliação, tanto das práticas apresentadas quanto dos processos de aprendizagem dos estudantes, assume caráter formativo. Os professores refletem sobre critérios, instrumentos e modos de acompanhamento, reconhecendo a avaliação como parte constitutiva do processo de ensino e não como etapa final excludente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo analisou o Seminário FAESA de Boas Práticas como um dispositivo institucional de formação docente, centrado no compartilhamento de práticas pedagógicas inclusivas na educação superior. Ao compreender o compartilhamento não apenas como socialização de experiências, mas como estratégia formativa situada, coletiva e reflexiva, o estudo evidenciou seu potencial para fortalecer a profissionalidade docente, consolidar a inclusão como princípio pedagógico e estruturar uma cultura institucional de aprendizagem entre pares.

Os resultados da análise documental indicam que o Seminário opera como um ecossistema formativo coerente, articulando intencionalidade pedagógica, avaliação formativa, autoria docente, difusão sistematizada e reconhecimento institucional. A elevada percepção de replicabilidade das práticas compartilhadas (integral ou parcial) em cerca de 90% das avaliações, sinaliza que experiências inclusivas, quando ancoradas em planejamento acessível, clareza de objetivos, critérios explícitos e mediação reflexiva, tornam-se ensináveis, transferíveis e passíveis de escala em diferentes áreas e formatos de ensino.

Do ponto de vista da formação docente, o compartilhamento de práticas mostrou-se capaz de deslocar a lógica tradicional de capacitação pontual para uma lógica de desenvolvimento profissional contínuo, situada no cotidiano do trabalho e sustentada pela reflexão sobre a prática. Ao documentar, avaliar e discutir suas experiências, os professores assumem o papel de autores e produtores de conhecimento pedagógico, o que contribui para o fortalecimento da identidade profissional, da autonomia docente e do engajamento com processos de inovação e inclusão.

As práticas analisadas evidenciam que a inclusão, no contexto do SBP, não se configura como resposta isolada ou meramente normativa, mas como princípio orientador do design didático. Estratégias de acolhimento, adaptações pautadas no Desenho Universal para a Aprendizagem, uso de metodologias participativas, ludicidade, simulações, interação com a comunidade e atenção ao bem-estar emocional emergem como elementos recorrentes, reforçando a compreensão de que garantir acesso, participação e aprendizagem exige planejamento intencional e responsabilidade institucional compartilhada.

No plano organizacional, o Seminário reafirma a importância de artefatos institucionais, como editais, critérios de curadoria, *templates*, rubricas, repositórios digitais e protocolos, na redução de barreiras à adoção das práticas e na ampliação de sua capilaridade. A integração dessas estratégias ao ambiente virtual de aprendizagem e às políticas formativas da instituição contribui para transformar iniciativas pontuais em ações estruturadas, sustentáveis e monitoráveis, potencializando seus efeitos sobre a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Destacam-se, contudo, desafios que apontam caminhos para o aprimoramento da inclusão, tais como a necessidade de ampliar formações continuadas específicas em docência inclusiva, fortalecer protocolos de acolhimento, sistematizar modelos replicáveis e continuar avançando no monitoramento de impacto das

práticas sobre os percursos acadêmicos dos estudantes. Esses movimentos tendem a elevar o grau de maturidade institucional, consolidando a inclusão como dimensão constitutiva da qualidade acadêmica.

Conclui-se que o Seminário FAESA de Boas Práticas constitui uma experiência significativa de política formativa na educação superior, ao articular saberes da docência, colaboração profissional e governança pedagógica. Ao transformar o compartilhamento de práticas inclusivas em eixo estruturante da formação docente, o Seminário reafirma que a inclusão se constrói na intersecção entre intencionalidade pedagógica, cultura institucional e aprendizagem coletiva, contribuindo para uma educação superior mais equitativa, acessível e comprometida com o direito de aprender de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.


NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.”

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 2

A INCLUSÃO NA FAESA: POLÍTICAS INSTITUCIONAIS E MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral462026-002>

Zilka Sulamita Teixeira Maia

Vitor Nunes Rosa

Lorena Piza Arndt do Nascimento

Lilian de Oliveira Batista

Carla Letícia Alvarenga Leite

1 INTRODUÇÃO

A inclusão na educação superior constitui um campo de tensões estruturais que envolve, simultaneamente, a democratização do acesso, a permanência estudantil e a transformação das práticas pedagógicas historicamente consolidadas. A expansão da educação superior nas últimas décadas no Brasil não foi acompanhada, na mesma intensidade, pela reconfiguração das bases curriculares, das práticas docentes e dos dispositivos institucionais de apoio à aprendizagem, o que produz um descompasso entre o perfil diversificado dos estudantes e modelos pedagógicos ainda fortemente ancorados em lógicas homogêneas de ensino.

Como destaca Pimenta (2012), a docência universitária no Brasil historicamente se estruturou mais a partir do domínio do conteúdo disciplinar do que da formação pedagógica, o que contribui para a naturalização de práticas centradas na transmissão e na uniformização dos processos de ensino. Esse modelo entra em tensão direta com o cenário contemporâneo da educação superior, no qual a heterogeneidade dos estudantes — em termos cognitivos, sociais, emocionais e culturais — exige novas formas de organização didática e novas concepções de aprendizagem.

Nesse contexto, a inclusão deixa de ser compreendida como um conjunto de ações compensatórias ou adaptações pontuais direcionadas a estudantes específicos e passa a constituir um princípio estruturante da organização institucional e pedagógica. Trata-se de um deslocamento epistemológico importante: o foco deixa de recair sobre o déficit individual do estudante e passa a incidir sobre as condições institucionais, curriculares e pedagógicas que produzem ou reduzem barreiras à aprendizagem.

Essa mudança de perspectiva é coerente com a abordagem de Cunha (1989), ao compreender a docência universitária como prática social situada, profundamente atravessada por condições institucionais, culturais e organizacionais que moldam o fazer docente. Nesse sentido, a inclusão não pode ser reduzida a

uma responsabilidade individual do professor, mas deve ser compreendida como expressão de uma cultura institucional que pode favorecer ou limitar a aprendizagem dos estudantes.

Ao mesmo tempo, a inclusão implica reconhecer a docência como prática reflexiva, conforme proposto por Schön (2000), na qual o professor atua em situações de incerteza, complexidade e singularidade, exigindo decisões pedagógicas contextualizadas e reconstruídas continuamente na ação. No contexto da diversidade estudantil, não há soluções pré-formatadas, mas sim processos de interpretação, ajuste e reinvenção permanente da prática pedagógica.

Complementarmente, Tardif (2014) contribui ao evidenciar que os saberes docentes são plurais, temporais e construídos na articulação entre formação inicial, experiência profissional e cultura institucional. Isso significa que a inclusão também se constitui como um saber docente em construção, produzido na interação cotidiana entre professores, estudantes e dispositivos institucionais de apoio à aprendizagem.

No âmbito da FAESA Centro Universitário, a inclusão é compreendida como um projeto institucional que atravessa políticas acadêmicas, dispositivos de apoio e práticas pedagógicas, sendo materializada de forma articulada entre a Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão, o Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (NAPE) e as mediações pedagógicas realizadas no cotidiano da docência. Essa articulação expressa uma compreensão ampliada de inclusão, que não se limita ao atendimento de demandas específicas, mas se constitui como princípio orientador da organização acadêmica.

Dessa forma, este capítulo analisa a inclusão na FAESA a partir de três eixos interdependentes: a política institucional de acessibilidade e inclusão, o NAPE como dispositivo de mediação pedagógica e institucional, e as práticas de ensino e avaliação como expressão concreta da docência inclusiva. Argumenta-se que a inclusão se consolida quando se torna parte constitutiva da formação docente, da organização institucional e das práticas pedagógicas, assumindo-se como dimensão indissociável da qualidade acadêmica.

2 TEORIA E MÉTODO

2.1 TEORIA

A compreensão da inclusão na educação superior exige a superação de abordagens restritas que a associam apenas à presença de estudantes com deficiência ou a estratégias pontuais de adaptação pedagógica. Em uma perspectiva mais ampla, a inclusão deve ser entendida como um processo de reorganização das racionalidades pedagógicas e institucionais que estruturam a educação superior contemporânea, incidindo sobre currículos, práticas docentes, processos avaliativos e culturas acadêmicas.

Trata-se, portanto, de uma mudança estrutural que desloca o foco do estudante como problema para as condições institucionais que produzem ou reduzem barreiras à aprendizagem. Essa leitura se sustenta na compreensão de Cunha (1989), ao afirmar que a docência universitária é uma prática social situada, atravessada por condições institucionais e culturais que moldam o trabalho docente e suas possibilidades de ação. Assim, a inclusão não pode ser compreendida como responsabilidade isolada do professor, mas como expressão de um projeto institucional mais amplo que organiza as condições de ensino e aprendizagem.

Essa perspectiva ganha densidade quando articulada à compreensão da docência como prática reflexiva, conforme formulado por Schön (2000). O autor evidencia que o trabalho docente se constitui em situações de incerteza, singularidade e complexidade, exigindo do professor uma atuação que não se reduz à aplicação de técnicas previamente definidas, mas envolve reflexão constante na ação e sobre a ação. No contexto da diversidade estudantil, essa dimensão reflexiva torna-se central, uma vez que as situações pedagógicas não são previsíveis nem padronizadas, exigindo interpretações situadas, ajustes contínuos e reconstrução permanente das estratégias de ensino.

A inclusão, nesse sentido, demanda uma docência capaz de lidar com a indeterminação própria do processo educativo, sustentando decisões pedagógicas contextualizadas e responsivas às necessidades dos estudantes.

A esse debate soma-se a contribuição de Tardif (2014), ao compreender os saberes docentes como plurais, heterogêneos e construídos ao longo da trajetória profissional, a partir da articulação entre formação inicial, experiências vividas e cultura institucional. Essa concepção permite compreender que a inclusão não se constitui como um saber técnico previamente dado, mas como um saber em permanente construção, produzido no cotidiano da prática pedagógica. Os professores mobilizam diferentes tipos de saberes — disciplinares, curriculares, experienciais e institucionais — para responder às demandas da sala de aula, o que implica reconhecer que a inclusão se constrói na prática e não apenas no discurso ou na normatização institucional.

Nesse mesmo horizonte analítico, Pimenta (2012) contribui ao evidenciar que a formação docente na educação superior historicamente se estruturou a partir de uma lógica centrada no domínio do conhecimento disciplinar, com pouca ênfase na dimensão pedagógica da docência. Esse modelo formativo impacta diretamente a forma como os professores enfrentam a diversidade estudantil, muitas vezes sem referenciais teórico-metodológicos suficientes para lidar com situações complexas de aprendizagem.

A inclusão, nesse contexto, exige a reconfiguração da formação docente, articulando conhecimento específico da área, saber pedagógico e capacidade reflexiva, de modo a possibilitar ao professor interpretar a diversidade como constitutiva do processo educativo e não como exceção à norma.

No contexto da FAESA Centro Universitário, essa compreensão se materializa na articulação entre políticas institucionais, dispositivos de apoio e práticas pedagógicas, compondo um sistema integrado de inclusão. A Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão, os documentos orientadores do Modelo Acadêmico e da Aula FAESA e os fluxos do Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (NAPE) constituem um conjunto de mediações institucionais que sustentam e organizam o trabalho docente. Essas mediações não atuam como instâncias externas à prática pedagógica, mas como elementos constitutivos do próprio fazer docente, influenciando decisões, orientando estratégias e ampliando possibilidades de intervenção pedagógica.

2.2 MÉTODO

Do ponto de vista metodológico, este capítulo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de natureza descritivo-analítica, baseada na análise documental e institucional. Conforme aponta Tardif (2014), compreender a docência implica analisar os saberes em ação, ou seja, os modos pelos quais o conhecimento pedagógico se materializa nas práticas concretas. Nesse sentido, os documentos institucionais não são tomados apenas como registros normativos, mas como expressões de racionalidades pedagógicas e organizacionais que estruturam a inclusão na instituição.

O corpus de análise é composto pela Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão da FAESA Centro Universitário, pelos documentos orientadores do Modelo Acadêmico e da Aula FAESA, pelos registros institucionais dos fluxos e serviços do NAPE e pelas evidências de práticas pedagógicas e avaliativas articuladas às mediações institucionais. A análise foi conduzida a partir de uma perspectiva interpretativa, buscando compreender o conteúdo dos documentos e as lógicas institucionais e pedagógicas que os estruturam, evidenciando como a inclusão se constitui simultaneamente como política, prática e mediação institucional no contexto da educação superior.

3 RESULTADOS E ANÁLISES

A análise desenvolvida neste capítulo evidencia que a inclusão, no contexto da FAESA Centro Universitário, não se configura como um conjunto de ações isoladas ou pontuais, mas como uma arquitetura institucional articulada, sustentada pela integração entre políticas acadêmicas, dispositivos de apoio e práticas pedagógicas. Os dados indicam que a inclusão atravessa de forma transversal os processos de ensino, aprendizagem, avaliação e gestão acadêmica, assumindo o estatuto de princípio organizador do projeto institucional e redefinindo os critérios de qualidade na educação superior.

Nesse sentido, a inclusão deixa de ser compreendida como resposta a demandas individuais específicas e passa a ser concebida como lógica estruturante do funcionamento institucional. Essa concepção implica reconhecer que as barreiras à aprendizagem não residem exclusivamente nos estudantes,

mas são produzidas, em grande medida, pelas formas como currículos, metodologias, avaliações e relações pedagógicas são historicamente organizados. Ao deslocar o foco do déficit individual para as condições institucionais de aprendizagem, a FAESA reafirma a inclusão como responsabilidade coletiva e institucionalmente compartilhada.

3.1 A INCLUSÃO COMO PRINCÍPIO ORGANIZADOR DO PROJETO INSTITUCIONAL

Os dados analisados evidenciam que a inclusão na FAESA é assumida como princípio organizador do projeto institucional, orientando políticas, práticas pedagógicas e decisões acadêmicas de forma integrada. Essa centralidade confere coerência às ações inclusivas, evitando sua fragmentação em iniciativas desarticuladas e garantindo alinhamento entre o modelo pedagógico, os documentos institucionais e os dispositivos de apoio ao estudante.

O diálogo entre a política de inclusão e o modelo pedagógico Aula FAESA explicita a centralidade do estudante como sujeito do processo formativo, reconhecendo a diversidade de trajetórias, ritmos, condições de participação e modos de aprender como elementos constitutivos da experiência universitária contemporânea. Essa centralidade não implica flexibilização acrítica nem redução do rigor acadêmico; ao contrário, expressa uma compreensão ampliada de qualidade, que articula excelência conceitual, equidade e responsabilidade social.

Nessa perspectiva, a inclusão é compreendida como caminho para uma excelência acadêmica socialmente referenciada, na medida em que amplia as condições efetivas de aprendizagem, fortalece o pertencimento estudantil e contribui para a permanência e o sucesso acadêmico. O projeto institucional passa, assim, a ser orientado pela garantia do direito à aprendizagem em contextos marcados pela diversidade humana, redefinindo os parâmetros tradicionais de desempenho e mérito na educação superior.

3.2 O NAPE COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E INSTITUCIONAL

O Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (NAPE) configura-se como eixo estruturante da política institucional de inclusão, atuando como instância de mediação entre diretrizes acadêmicas, práticas docentes e necessidades educacionais dos estudantes. Sua atuação caracteriza-se pela interdisciplinaridade e pela articulação contínua com coordenações de curso, professores e demais setores institucionais, promovendo respostas integradas e pedagogicamente orientadas às situações que atravessam o cotidiano acadêmico.

A organização do NAPE por públicos atendidos, serviços ofertados e fluxos de encaminhamento revela uma concepção ampliada de inclusão, que ultrapassa o campo restrito da Educação Especial e incorpora dimensões emocionais, cognitivas, organizacionais e pedagógicas da experiência universitária. Entre seus serviços, destacam-se o acolhimento psicopedagógico inicial, os acompanhamentos voltados ao

desenvolvimento da autonomia estudantil, a orientação frente a dificuldades de organização acadêmica e o apoio ao manejo da ansiedade e do sofrimento psíquico associados à vida universitária.

O NAPE também exerce papel central na mediação entre estudantes e docentes, especialmente em situações que demandam adaptações pedagógicas ou reorganização de estratégias de ensino e avaliação. Ao oferecer subsídios técnicos e orientações pedagógicas, o Núcleo fortalece decisões docentes compartilhadas e institucionalmente legitimadas, reduzindo a sobrecarga individual do professor e prevenindo respostas improvisadas ou excludentes.

Além disso, o NAPE atua de forma estratégica na prevenção da evasão e do fracasso acadêmico, por meio do monitoramento de situações de risco, do acompanhamento sistemático de estudantes em vulnerabilidade e da articulação com coordenações e gestores. Ao mesmo tempo, contribui para a formação docente, participando de ações formativas, orientações técnicas e espaços de diálogo que fortalecem a cultura institucional de cuidado, acolhimento e corresponsabilidade pela aprendizagem.

3.3 MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO FORMATIVA

No conjunto das práticas analisadas, a avaliação emerge como uma das principais mediações pedagógicas no processo de inclusão. A avaliação formativa assume papel central ao priorizar o acompanhamento contínuo da aprendizagem, o feedback sistemático e a personalização dos percursos formativos, deslocando-se de uma lógica predominantemente classificatória para uma função pedagógica orientadora.

Ao compreender a avaliação como parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem, as práticas inclusivas analisadas permitem identificar avanços e dificuldades, ajustar estratégias didáticas e sustentar condições mais equitativas de participação dos estudantes. Avaliar passa a significar compreender processos, e não apenas mensurar resultados, fortalecendo a aprendizagem como percurso e não como evento pontual.

As adaptações pedagógicas e avaliativas, legitimadas pela política institucional, são compreendidas como respostas pedagógicas situadas, planejadas e coerentes com os objetivos formativos dos cursos. Essas adaptações preservam o rigor acadêmico ao mesmo tempo em que ampliam as possibilidades de acesso, participação e expressão da aprendizagem, reafirmando a avaliação formativa como instrumento central da docência inclusiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas neste capítulo permitem afirmar que a inclusão, no contexto da FAESA Centro Universitário, configura-se como um princípio estruturante do projeto institucional, e não como um conjunto de ações fragmentadas, compensatórias ou reativas. Ao articular políticas acadêmicas, dispositivos

de apoio e práticas pedagógicas, a instituição constrói uma arquitetura inclusiva que incide diretamente sobre os modos de organizar o ensino, acompanhar a aprendizagem, avaliar percursos formativos e sustentar a permanência estudantil na educação superior.

Um dos principais achados do capítulo reside na compreensão de que a inclusão se efetiva quando assume caráter sistêmico e organizador, ultrapassando a lógica do atendimento pontual para consolidar-se como dimensão constitutiva da qualidade acadêmica. Tal perspectiva dialoga com a compreensão de Nóvoa (2009), ao afirmar que transformações educacionais consistentes não se realizam por meio de ações isoladas, mas pela reconfiguração das culturas profissionais e organizacionais que sustentam o trabalho docente. Nesse sentido, a inclusão passa a operar como racionalidade orientadora das decisões institucionais, e não apenas como resposta a demandas específicas.

O deslocamento analítico do foco nas dificuldades individuais dos estudantes para as condições institucionais de aprendizagem revela-se central neste capítulo. Currículos rígidos, metodologias homogêneas e processos avaliativos padronizados são reconhecidos como produtores de barreiras educacionais que demandam enfrentamento coletivo e institucionalmente organizado. Essa leitura articula-se à perspectiva de Roldão (2007) e Tardif (2014), ao compreender a docência como prática social situada, atravessada por normas, estruturas e dispositivos institucionais que condicionam as possibilidades pedagógicas dos professores.

Nesse sistema articulado de inclusão, destaca-se o papel do Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (NAPE) como instância estratégica de mediação pedagógica e institucional. O NAPE configura-se como dispositivo de governança da inclusão, ao articular leitura qualificada das necessidades educacionais dos estudantes, apoio à tomada de decisões pedagógicas e construção de respostas institucionais que preservam o rigor acadêmico e ampliam as condições de participação e aprendizagem. Sua atuação evidencia que a inclusão exige mediações especializadas, fluxos claros e corresponsabilidade institucional, protegendo docentes do isolamento decisório e fortalecendo práticas pedagógicas sustentáveis.

A análise das mediações pedagógicas, em especial da avaliação formativa, reforça a centralidade da avaliação como dimensão estratégica da docência inclusiva. Conforme indicam Schön (2000) e Perrenoud (2000), avaliar implica agir em contextos de incerteza, tomando decisões pedagógicas situadas que exigem reflexão na e sobre a ação. Ao ser compreendida como processo contínuo de acompanhamento, feedback e ajuste pedagógico, a avaliação deixa de operar como mecanismo excludente e passa a constituir-se como instrumento formativo, orientador e promotor de equidade. As adaptações pedagógicas e avaliativas, quando legitimadas pela política institucional e articuladas aos objetivos formativos, mostram-se fundamentais para ampliar o acesso, a participação e a expressão da aprendizagem, sem comprometer a exigência acadêmica.

Outro elemento estruturante evidenciado neste capítulo é a formação docente como dimensão transversal da inclusão. Os dados analisados indicam que práticas inclusivas consistentes não se sustentam apenas por normativas ou dispositivos de apoio, mas requerem professores capazes de compreender a diversidade como constitutiva do processo educativo, refletir criticamente sobre sua prática e mobilizar estratégias pedagógicas flexíveis e responsivas. A inclusão afirma-se, assim, como campo de desenvolvimento profissional permanente, em consonância com a perspectiva de Tardif (2014), para quem os saberes docentes se constroem na articulação entre experiência, reflexão e cultura institucional.


Por fim, a experiência da FAESA evidencia que a consolidação de uma educação superior inclusiva depende de investimento institucional contínuo, políticas claras e coerentes e valorização do professor como sujeito central das mediações pedagógicas. Ao integrar inclusão, qualidade acadêmica e responsabilidade social, a instituição avança na construção de um projeto educacional comprometido com o direito à aprendizagem, com a permanência estudantil e com a formação de profissionais qualificados em contextos marcados pela diversidade. Os achados deste capítulo, portanto, extrapolam o contexto institucional analisado e oferecem subsídios teórico-práticos relevantes para outras instituições de educação superior que buscam estruturar políticas e práticas inclusivas de forma consistente, ética e sustentável.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Construção do conhecimento profissional docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: ACOLHIMENTO, SAÚDE MENTAL E NEURODIVERSIDADE

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral462026-003>

Lucimauro Palles da Silva

Frederico Jacob Eutrópio

José Alves Rodrigues

Nina Valéria de Araújo Paixão

Helena Luiza da Rocha Lopes

Fernanda Helena Freitas Miranda

Zilka Sulamita Teixeira Maia

1 INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas inclusivas na educação superior contemporâneo têm sido atravessadas por transformações significativas decorrentes da ampliação do acesso à universidade, da emergência de novas configurações subjetivas de aprendizagem e do reconhecimento da diversidade humana como princípio estruturante da educação. No contexto da FAESA Centro Universitário, essas transformações assumem centralidade institucional, especialmente diante do compromisso com uma formação acadêmica de excelência, inclusiva e socialmente referenciada.

Nesse cenário, o acolhimento, a saúde mental e a neurodiversidade passam a ocupar lugar central na reflexão pedagógica, deslocando a inclusão de uma dimensão apenas normativa para um campo ético, político e epistemológico da docência universitária. A universidade, historicamente organizada a partir de padrões homogêneos de desempenho e comportamento acadêmico, encontra-se desafiada a rever suas práticas diante da presença de estudantes com diferentes modos de aprender, comunicar, interagir e sustentar seus percursos formativos.

Na FAESA Centro Universitário, observa-se a intensificação dessas demandas, especialmente a partir da ampliação do acesso à educação superior e da crescente visibilidade de condições como ansiedade, depressão, TDAH, autismo e outras formas de neurodivergência. Esses elementos evidenciam que os processos de ensino e aprendizagem não podem ser compreendidos apenas sob a ótica cognitiva, mas devem incorporar dimensões emocionais, sociais e institucionais da experiência estudantil.

Nesse contexto, a inclusão deixa de ser compreendida como adaptação pontual ou atendimento especializado e passa a ser entendida como reorganização estrutural das práticas pedagógicas, implicando mudanças nas formas de ensinar, avaliar, acolher e acompanhar os estudantes. O acolhimento pedagógico,

a escuta qualificada e a criação de ambientes seguros de aprendizagem tornam-se, assim, elementos constitutivos da qualidade acadêmica.

As experiências reunidas neste capítulo, desenvolvidas por docentes da FAESA Centro Universitário, evidenciam práticas que articulam neurodiversidade, saúde mental, empatia e acessibilidade como dimensões indissociáveis do processo formativo. Tais práticas reafirmam o estudante como sujeito do aprendizado, reconhecendo suas singularidades cognitivas e emocionais como elementos estruturantes da experiência universitária.

Essas ações dialogam diretamente com os pilares institucionais da Aula FAESA — personalização, protagonismo e transversalidade — evidenciando que a inclusão não é periférica ao projeto pedagógico, mas constitutiva da própria concepção de educação superior contemporâneo adotada pela instituição.

Assim, organizou-se nesse capítulo com as boas práticas, tendo como o critério de organização práticas centradas no sujeito estudante, no acolhimento pedagógico, na saúde mental, na neurodiversidade, na empatia e na acessibilidade direta às aprendizagens, conforme apresenta-se a seguir:

- ❑ Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, autor: Lucimauro Palles da Silva, professor da Unidade de Psicologia.
- ❑ Vivenciando outras realidades: exercício de empatia, autor: Frederico Jacob Eutrópio, professor das Unidades de Medicina e de Medicina Veterinária
- ❑ Acolhimento e inclusão no ensino superior: o papel do docente frente à diversidade neurodivergente e às ferramentas digitais, autores: José Alves Rodrigues; Nina Valéria de Araújo Paixão, professores das Unidades de Agronomia.
- ❑ Cérebro 360º: onde a ciência vira experiência, autora: Helena Luiza da Rocha Lopes, professora das Unidades de Psicologia, Odontologia e Enfermagem.
- ❑ Inclusão e cidadania: uma experiência compartilhada, autora: Fernanda Helena Freitas Miranda, professora das Unidades de Direito e Medicina.
- ❑ Farmacinha da sobrevivência: uma intervenção lúdica e afetiva no contexto universitário, autor: Lucimauro Palles da Silva, professor da Unidade de Psicologia.

2 TEORIA E MÉTODO

2.1 TEORIA

As transformações recentes da educação superior têm exigido revisão das práticas pedagógicas tradicionalmente centradas na homogeneização dos estudantes e na transmissão unidirecional do conhecimento. A ampliação do acesso, a diversidade dos perfis acadêmicos e as novas demandas formativas impõem às instituições o desafio de construir processos de ensino mais flexíveis, participativos e inclusivos.

Nesse contexto, a inclusão é compreendida como parte integrante da própria concepção de excelência acadêmica.

Para Mantoan (2015), a inclusão constitui um processo de reorganização institucional e pedagógica orientado pelo reconhecimento das diferenças como elemento constitutivo da aprendizagem. Nessa perspectiva, cabe transformar práticas, currículos e ambientes educacionais para assegurar participação efetiva de todos. A autora destaca que instituições inclusivas são aquelas capazes de rever concepções excludentes e superar padrões únicos de desempenho, comportamento e avaliação.

Aplicada à educação superior, essa compreensão implica reconhecer que estudantes apresentam diferentes ritmos, trajetórias, modos de aprender e condições de permanência acadêmica. Assim, a acessibilidade pedagógica envolve recursos específicos, metodologias diversificadas, comunicação clara, avaliações coerentes e relações pedagógicas baseadas no respeito às singularidades.

No campo das práticas pedagógicas, Moran (2018) afirma que a aprendizagem contemporânea demanda metodologias ativas, centradas no protagonismo discente, na resolução de problemas, na colaboração e na construção de sentido. Para o autor, aprender de forma profunda requer participação efetiva do estudante, articulação entre teoria e prática e experiências que mobilizem autonomia intelectual. Essa perspectiva desloca o foco do ensino expositivo para processos mais dinâmicos, interativos e significativos.

As metodologias ativas apresentam especial relevância em contextos inclusivos, pois ampliam possibilidades de participação e permitem múltiplos caminhos para a aprendizagem. Estratégias como projetos, estudos de caso, trilhas personalizadas, atividades colaborativas e uso intencional de tecnologias favorecem o engajamento de estudantes com diferentes perfis cognitivos e sociais. Dessa forma, personalização e protagonismo tornam-se elementos centrais de uma docência responsiva à diversidade presente na educação superior.

A aproximação entre Mantoan (2015) e Moran (2018) permite compreender que inclusão e inovação pedagógica são dimensões complementares. Não há prática inclusiva consistente em modelos centrados apenas na padronização, assim como não há inovação autêntica quando parte significativa dos estudantes permanece à margem do processo formativo. Incluir exige rever estruturas excludentes; inovar exige criar condições reais de participação e aprendizagem para todos.

No contexto da FAESA Centro Universitário, esses referenciais dialogam diretamente com os pilares institucionais da Aula FAESA, especialmente personalização, protagonismo e transversalidade. As experiências apresentadas neste capítulo evidenciam que acolhimento, acessibilidade, escuta pedagógica e metodologias participativas constituem caminhos concretos para uma educação superior mais humana, responsiva e socialmente comprometida.

Desse modo, a fundamentação teórica aqui adotada sustenta que a qualidade acadêmica contemporânea depende da articulação entre inclusão e inovação metodológica. Garantir o direito de aprender, reconhecer as singularidades estudantis e promover participação ativa são princípios indissociáveis de uma educação superior comprometida com excelência e equidade.

2.2 MÉTODO

A investigação adotou como procedimento metodológico a análise documental, conforme Gil (2008), compreendida como processo sistemático de localização, seleção, crítica e interpretação de documentos institucionais, sem intervenção direta no campo empírico. Tal abordagem mostrou-se adequada ao objetivo deste capítulo, que consiste em compreender práticas pedagógicas inclusivas relacionadas ao acolhimento, à saúde mental e à neurodiversidade desenvolvidas no contexto da FAESA Centro Universitário.

O corpus documental foi constituído pelo Relatório Técnico-Pedagógico do Seminário FAESA de Boas Práticas – Edição 2025, pelos relatos das experiências compartilhadas pelos docentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem FAESA, por registros audiovisuais das apresentações e por materiais institucionais complementares vinculados às práticas analisadas.

Foram selecionadas, para fins deste estudo, as experiências alinhadas aos eixos temáticos do capítulo: inclusão de estudantes com deficiência, empatia, acolhimento frente à neurodiversidade, saúde mental estudantil, acessibilidade pedagógica e estratégias inovadoras de aprendizagem. A seleção considerou aderência temática, consistência descritiva dos relatos e relevância institucional das experiências apresentadas.

A análise foi conduzida em duas etapas complementares. A primeira correspondeu à crítica externa dos documentos, voltada à verificação de autoria, autenticidade, integridade e contexto de produção dos registros institucionais. A segunda consistiu na crítica interna, concentrada na coerência dos relatos, nos objetivos pedagógicos declarados, nas estratégias metodológicas adotadas, nos resultados descritos e nas possíveis intencionalidades formativas presentes nos documentos.

Os materiais foram compreendidos como fontes situadas, atravessadas por escolhas pedagógicas, organizacionais e culturais próprias do contexto institucional. A análise incluiu categorização temática alinhada aos eixos centrais deste capítulo: acolhimento pedagógico, saúde mental, neurodiversidade, acessibilidade, empatia, metodologias ativas, uso pedagógico de tecnologias e impactos sobre participação, aprendizagem e permanência estudantil.

Para apoiar o tratamento do volume documental, utilizaram-se recursos de Inteligência Artificial, especificamente o Microsoft Copilot, como ferramenta auxiliar para organização inicial dos dados,

identificação de recorrências temáticas e sistematização preliminar das informações, sem substituir a interpretação crítica realizada pelos pesquisadores.

A partir desse percurso metodológico, buscou-se compreender de que modo as práticas analisadas expressam movimentos institucionais de consolidação de uma cultura inclusiva na educação superior, orientada pelo direito à aprendizagem, pela valorização da diversidade humana e pelo fortalecimento do acolhimento acadêmico.

3 RESULTADOS

As boas práticas pedagógicas apresentadas a seguir traduzem, no contexto da educação superior, os princípios da inclusão, do acolhimento e da centralidade do estudante. Desenvolvidas por professores da FAESA Centro Universitário, essas experiências evidenciam estratégias docentes que articulam intencionalidade pedagógica, sensibilidade humana e compromisso institucional com trajetórias acadêmicas mais acessíveis e significativas.

3.1 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A boa prática, produzida pelo autor Lucimauro Palles da Silva, foi desenvolvida no curso de Psicologia da FAESA e representou um avanço significativo nas ações de acolhimento, personalização e apoio acadêmico aos estudantes com necessidades específicas. A iniciativa integrou conhecimento científico, supervisão profissional e participação ativa de estagiários, resultando em um modelo de acompanhamento inclusivo que dialogava com as demandas reais dos estudantes atendidos.

A experiência teve início com um mapeamento aprofundado das funções mentais essenciais para a aprendizagem, conduzido por estudantes do nono período de Psicologia sob supervisão docente. O grupo acompanhou seis universitários com diferentes tipos de deficiência e desafios acadêmicos, incluindo autismo, TDAH, deficiência intelectual, dificuldades severas de escrita, bloqueios relacionados à leitura, dificuldades de organização e ansiedade acadêmica, especialmente em disciplinas de cálculo.

O objetivo inicial foi compreender os perfis individuais desses estudantes, identificando suas necessidades, potencialidades e limitações. Para isso, foram analisadas funções como atenção, memória, linguagem, percepção, flexibilidade cognitiva e controle inibitório. Esse processo revelou padrões importantes: a maioria dos estudantes apresentava déficits significativos em linguagem e no controle inibitório, condição que dificultava a filtragem de informações e comprometia a capacidade de absorver novos conteúdos em sala de aula.

A partir desse diagnóstico, foram iniciadas intervenções direcionadas. Uma das descobertas mais relevantes dizia respeito ao impacto da ansiedade acadêmica sobre o desempenho desses estudantes. Muitos apresentavam medo de não compreender a prova, de não terminar a avaliação a tempo ou de não

corresponder às expectativas de professores e familiares. Em diversos casos, a ansiedade se mostrava mais incapacitante do que o próprio transtorno ou deficiência registrada no laudo.

A intervenção mostrou que ações simples, como realizar a prova em um ambiente separado, na presença de um estagiário responsável pelo acompanhamento, geravam melhorias imediatas. Em alguns estudantes, observou-se um aumento de até 30% no desempenho, apenas pela redução do nível de estresse durante a avaliação. Esses resultados reforçaram a importância de criar espaços acolhedores e seguros, nos quais o estudante pudesse acessar seu potencial cognitivo de forma mais plena.

Entre os casos acompanhados, destacou-se o de uma estudante de Engenharia e Arquitetura com histórico de traumas relacionados à matemática desde a infância. Após anos evitando disciplinas de cálculo, ela chegou ao período final do curso com diversas pendências. O acompanhamento permitiu identificar que suas dificuldades estavam mais relacionadas à ansiedade do que a limitações cognitivas. A partir disso, foi estabelecida uma parceria com uma instituição federal, envolvendo o projeto “Letramento em Matemática”, e iniciado um piloto de intervenção denominado “Ansiedade Matemática”, que será ampliado nos semestres seguintes.

Os estagiários do curso de Psicologia envolvidos vivenciaram um processo intenso de aprendizagem profissional. Para sustentar as intervenções, mergulharam em estudos científicos, analisaram referenciais teóricos, desenvolveram materiais de apoio e mapearam estratégias personalizadas para cada estudante acompanhado. O estágio se tornou, assim, um espaço de formação sólida, interdisciplinar e baseada em evidências.

O impacto da prática se revelou em duas dimensões igualmente importantes. Para os estudantes atendidos, o acompanhamento fortaleceu a autoestima acadêmica, promoveu a percepção de que a aprendizagem era possível e mostrou caminhos reais para o futuro profissional. Muitos passaram a compreender melhor seus limites e potencialidades, reduzindo o autoconceito negativo e desenvolvendo maior autonomia. Já para os estagiários, houve ganho intelectual, amadurecimento da prática clínica e compreensão aprofundada sobre inclusão, neurodiversidade e processos de aprendizagem.

A prática reforçou, sobretudo, a ideia de que o diagnóstico não define o futuro do estudante. As limitações existem, mas podem ser manejadas com estratégias adequadas, apoio contínuo e intervenções pedagógicas e socioemocionais coerentes. O projeto também ampliou a reflexão institucional sobre acessibilidade acadêmica, personalização do ensino e promoção de trajetórias inclusivas na educação superior.

Com resultados parciais positivos e estudantes já demonstrando avanços significativos, a iniciativa consolidou-se como uma boa prática transformadora, reafirmando o compromisso da FAESA com uma educação inclusiva, humana, acolhedora e alinhada às necessidades individuais de cada estudante.

3.2 VIVENCIANDO OUTRAS REALIDADES: EXERCÍCIO DE EMPATIA

A boa prática, produzida pelo autor Frederico Jacob Eutrópio, apresentou uma proposta inovadora e profundamente humanizadora no curso de Medicina Veterinária da FAESA. A atividade teve como objetivo despertar empatia nos estudantes ao colocá-los em contato direto com desafios semelhantes aos enfrentados por pessoas com deficiências sensoriais e motoras. A prática buscou ampliar a consciência dos estudantes sobre comportamento, convivência e respeito entre colegas, mostrando que a formação profissional vai além do domínio técnico e envolve também sensibilidade, escuta ativa e compreensão das diversidades humanas.

A atividade foi baseada na experimentação e consistiu em quatro dinâmicas realizadas por todos os estudantes.

Na primeira, chamada leitura inclusiva, os estudantes trabalharam em duplas e precisaram transmitir um texto ao colega utilizando apenas emojis do celular. A dinâmica simulou as dificuldades de interpretação enfrentadas por pessoas com deficiência visual e gerou sentimentos de frustração e esforço comunicativo, ajudando os participantes a compreender barreiras reais vividas no cotidiano.

A segunda dinâmica consistiu em escrever com limitações de movimento. Os estudantes usaram luvas de raspa de couro e escreveram com a mão não dominante, vivenciando a dificuldade motora e percebendo como ações simples exigem grande esforço de pessoas que convivem com limitações permanentes.

Em seguida, realizaram a caminhada vendada, na qual um estudante tinha os olhos vendados enquanto o colega o guiava pelos corredores da FAESA. A experiência despertou insegurança, confiança mútua e reflexão sobre a dependência do outro, aproximando-os da realidade de pessoas com deficiência visual. A última dinâmica explorou a percepção pelo olfato.

O professor disponibilizou diferentes essências e os estudantes, sem apoio visual, tentaram identificar os odores. Muitos confundiram aromas comuns, constatando como, no dia a dia, o sentido da visão domina a interpretação do mundo.

A experiência reforçou que, diante de uma limitação sensorial, outros sentidos se tornam essenciais — algo que muitas vezes passa despercebido. Para a realização da prática foram utilizados materiais simples como luvas de couro, vendas, celulares e essências aromáticas. Apesar da simplicidade dos recursos, os resultados foram profundos.

Os estudantes vivenciaram emoções como frustração, insegurança, curiosidade e, sobretudo, empatia. Mais do que compreender teoricamente o que é uma limitação sensorial ou motora, eles experimentaram essas barreiras na prática, refletindo sobre a forma como tratam os colegas e reconhecendo a importância de respeitar necessidades individuais.

Um resultado muito significativo foi a relação estabelecida entre a vivência e o futuro exercício profissional. Como os veterinários lidam com animais que não verbalizam suas dores, os estudantes passaram a compreender melhor a perspectiva do tutor e do próprio animal durante o atendimento clínico. A prática contribuiu assim para a formação de profissionais mais humanos, atentos, cuidadosos e preparados para compreender sinais não verbais.

A boa prática reforçou a importância de construir uma sociedade mais justa e acolhedora e evidenciou que a universidade não deve ser apenas um espaço de transmissão de conteúdo, mas também de formação ética e cidadã. Ao final, a turma demonstrou maior união, respeito e sensibilidade, reconhecendo a relevância da escuta ativa e da responsabilidade coletiva.

3.3 ACOLHIMENTO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PAPEL DO DOCENTE FRENTE À DIVERSIDADE NEURODIVERGENTE E ÀS FERRAMENTAS DIGITAIS.

A boa prática, produzida pelos autores José Alves Rodrigues e Nina Valéria de Araújo Paixão, tem como foco central o acolhimento e a inclusão na educação superior, especialmente no que diz respeito ao papel do docente frente à diversidade neurodivergente e ao uso de ferramentas digitais para favorecer a aprendizagem.

O trabalho surgiu da necessidade percebida no colegiado de Agronomia da FAESA diante das mudanças significativas no perfil dos estudantes. Após a pandemia, tornou-se evidente que os estudantes retornaram às aulas presenciais com novas demandas emocionais, cognitivas e sociais. Questões como ansiedade, dificuldades de foco, quadros de depressão, TDAH, autismo e outros desafios neurodivergentes passaram a aparecer com maior frequência no cotidiano acadêmico. Essas situações geraram inquietações entre os docentes, que se perceberam tecnicamente preparados em suas áreas, mas inseguros para lidar com esses novos cenários sem o suporte adequado.

Diante disso, os professores iniciaram uma série de conversas entre pares, compartilhando vivências que evidenciavam a urgência de discutir e estruturar estratégias de acolhimento. Um dos episódios que impulsionou essa reflexão foi o caso de um estudante que quase precisou de atendimento médico durante uma apresentação de trabalho, devido ao nível de ansiedade. Situações como essa mostraram aos docentes que era necessário compreender as especificidades do estudante e saber como agir diante de quadros emocionais críticos.

Foi a partir dessas trocas que a boa prática foi construída. Seu objetivo central é refletir sobre práticas docentes inclusivas, que promovam acolhimento ao estudante com deficiência ou condição neurodivergente na educação superior. A proposta considera, também, que esses estudantes sempre existiram, mas por muito tempo ficaram invisibilizados ou sequer chegavam a educação superior. Agora,

com maior acesso, chegam também novos desafios que exigem sensibilidade, preparo e suporte institucional.

A prática desenvolvida pelos professores se apoia nos três pilares da FAESA — personalização, experimentação e tecnologia.

Personalização, ao reconhecer que esses estudantes demandam acompanhamento individualizado e estratégias de ensino mais sensíveis às suas particularidades.

Experimentação e tecnologia, ao propor o uso de ferramentas digitais que favoreçam interatividade, linguagem acessível e maior engajamento, especialmente considerando que muitos estudantes têm dificuldade de manter a atenção por longos períodos.

O planejamento da boa prática envolveu diferentes etapas. A primeira delas foi o diálogo aprofundado entre os professores do curso, criando um espaço seguro para compartilhar preocupações, experiências e dúvidas, bem como formações continuadas que contemplem esse tema.

Outro ponto fundamental foi a constatação de que o professor não pode, e nem deve, assumir sozinho a responsabilidade pelo atendimento dessas demandas. Assim, a prática também propõe a criação de espaços constantes de diálogo entre docentes e profissionais especializados.

Os impactos observados foram significativos. Os professores relatam que, após formações sobre o tema e discussões internas, passaram a compreender melhor o comportamento de seus estudantes e a agir de forma mais assertiva. Em um dos casos, após aplicar os conhecimentos adquiridos em uma das formações institucionais, o professor conseguiu identificar sinais de depressão em um estudante e direcioná-lo adequadamente para atendimento especializado.

Esse tipo de intervenção mostra que, embora o professor não seja um profissional da saúde, precisa ter preparo para reconhecer sinais, acolher o estudante e encaminhá-lo de maneira responsável. A prática também reforçou a importância da formação continuada e da troca entre colegas, que ajudam a ressignificar a percepção que o docente tem de sua própria prática e a compreender melhor as novas gerações, que apresentam dificuldades de atenção e diferentes formas de aprender.

Em síntese, a boa prática destaca que incluir e acolher não é apenas um ato pedagógico, mas uma postura institucional e humana. E, para que isso aconteça, é necessário diálogo, suporte técnico, formação contínua e o entendimento de que o professor não está, e não deve estar, sozinho nessa tarefa.

3.4 "CÉREBRO 360°": ONDE A CIÊNCIA VIRA EXPERIÊNCIA

A boa prática conhecida como Cérebro 360°, produzida pela professora Helena Luiza da Rocha Lopes, foi desenvolvida como uma proposta pedagógica inovadora que articula neurociência, inteligência emocional e metodologias ativas para promover uma aprendizagem mais significativa e centrada no estudante. A iniciativa surge do entendimento de que o processo de aprender não é apenas intelectual: envolve memória, atenção, emoções, bem-estar, motivação e construção de autonomia. Assim, o Cérebro 360° propõe uma formação integral, na qual o estudante é compreendido em sua totalidade, reconhecendo o papel do cérebro como órgão central na aprendizagem, mas também a influência do corpo, das interações e do ambiente.

A prática fundamenta-se em três pilares principais: o desenvolvimento das funções executivas, o fortalecimento da autorregulação emocional e a criação de experiências de aprendizagem que utilizam diferentes canais cognitivos. O trabalho parte da ideia de que, ao ampliar a compreensão dos estudantes sobre o funcionamento do próprio cérebro, é possível criar melhores condições para que eles aprendam, se organizem, se comuniquem e cultivem hábitos mentais mais saudáveis.

A implementação da proposta ocorreu por meio de atividades que integraram informações científicas com práticas pedagógicas acessíveis e aplicáveis. Os estudantes foram introduzidos a conceitos como plasticidade neural, memória de trabalho, atenção, estratégias de estudo, emoções e mecanismos de recompensa. Tudo isso foi convertido em vivências, dinâmicas e exercícios práticos, que permitiram internalizar o conteúdo de forma experiencial. Entre as estratégias utilizadas estavam simulações, exercícios de metacognição, testes de estilos cognitivos, atividades de autorreflexão, momentos de análise crítica sobre hábitos de estudo e práticas rápidas de regulação emocional, como respiração, pausa ativa e organização mental.

O conceito de “360 graus” refere-se justamente à visão ampla, multifacetada, que combina o aspecto neurobiológico com o pedagógico, emocional e social. O Cérebro 360 não se limita a explicar como o cérebro funciona; ele cria situações para que os estudantes percebam, na prática, como podem otimizar seu desempenho acadêmico e pessoal. O foco está no fortalecimento da autonomia, da capacidade de tomar decisões, da criatividade e da autorregulação, criando uma cultura de aprendizagem consciente e intencional.

A proposta fez uso de diferentes recursos. Entre eles, materiais audiovisuais explicativos, textos científicos adaptados, atividades interativas, dinâmicas em pequenos grupos e objetos educacionais produzidos com apoio de ferramentas tecnológicas. A inteligência artificial foi utilizada como suporte para criar roteiros de atividade, personalizar materiais, gerar exemplos contextualizados ao perfil dos estudantes e oferecer devolutivas rápidas em determinados exercícios. Além disso, o ambiente virtual de aprendizagem

funcionou como espaço de organização, armazenamento e compartilhamento dos conteúdos produzidos no decorrer da prática.

Os impactos observados foram expressivos. Os estudantes demonstraram maior consciência sobre seus próprios processos cognitivos e emocionais, identificando com mais clareza seus pontos fortes, suas dificuldades e os caminhos possíveis para melhorar o desempenho. Essa compreensão favoreceu o engajamento, a participação ativa e a responsabilização pelo próprio aprendizado. Muitos relataram avanços significativos na organização de estudos, no foco, na administração do tempo e na regulação emocional durante situações de pressão acadêmica. A motivação também aumentou, especialmente porque os estudantes puderam compreender que aprender não é simplesmente acumular informações, mas construir significados, desenvolver habilidades e aplicar estratégias adequadas ao fundamento do seu cérebro.

A prática também impactou positivamente o ambiente de sala de aula. A atmosfera tornou-se mais colaborativa, mais empática e mais aberta ao diálogo sobre dificuldades reais do cotidiano acadêmico. A abordagem humanizou a relação pedagógica, aproximando estudantes e professores, e ampliando a percepção de que o processo educacional é compartilhado, dinâmico e adaptável. Além disso, o Cérebro 360° reforçou a importância da personalização no ensino, ao reconhecer que cada estudante possui ritmos, modos de aprender e necessidades específicas.

Para os docentes, o projeto proporcionou uma ampliação de repertório pedagógico. A compreensão mais aprofundada sobre os mecanismos de aprendizagem contribuiu para a construção de estratégias mais eficazes, intencionais e alinhadas com os princípios de metodologias ativas. A prática também fomentou reflexões sobre os desafios da educação contemporânea e a necessidade de integrar conhecimento científico, tecnologia e sensibilidade pedagógica.

O Cérebro 360° consolidou-se, assim, como uma boa prática que fortalece as bases do ensino inovador, ao unir neurociência, educação emocional, tecnologia e metodologias participativas. A proposta demonstra que, quando os estudantes compreendem como aprendem, têm mais condições de construir trajetórias acadêmicas maduras, conscientes e bem-sucedidas. É uma iniciativa que ultrapassa o conteúdo disciplinar e se torna um investimento no ser humano, contribuindo para uma formação integral e transformadora.

3.5 INCLUSÃO E CIDADANIA: UMA EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA

A boa prática, produzida pela professora Fernanda Helena Freitas Miranda, desenvolvida no curso de Direito, consistiu na adaptação pedagógica e metodológica de avaliações, atividades e materiais didáticos para garantir acessibilidade a uma estudante com deficiência visual. A experiência surgiu da necessidade de assegurar que a estudante tivesse condições equivalentes de participação nas aulas, nos debates e, especialmente, nas provas que envolviam textos e elementos visuais. Diante dessa demanda,

tornou-se fundamental reconfigurar o processo avaliativo, preservando o rigor acadêmico, a qualidade conceitual e a integridade dos conteúdos.

A primeira mudança estruturante ocorreu na adaptação das provas. Como os instrumentos avaliativos continham textos extensos e imagens, foi preciso reconstruir a experiência de leitura e interpretação de maneira totalmente acessível. Cada questão passou por um processo cuidadoso de descrição, com atenção especial à entonação, à pontuação e à fidelidade terminológica. A precisão das palavras era essencial para que a estudante compreendesse integralmente o enunciado, sem omissões ou interpretações equivocadas que pudessem comprometer a avaliação de seu desempenho. Fotografias, gráficos, trechos de leis que estavam em formato de imagem e situações-problema baseadas em elementos visuais foram transformados em descrições textuais claras e completas. Esse processo exigiu sensibilidade docente, domínio do conteúdo e compromisso ético com a inclusão.

A adaptação não se limitou às provas. Materiais diversos da disciplina, incluindo vídeos, slides e atividades complementares, também foram reestruturados quando necessário. Vídeos mais longos, por exemplo, demandaram apoio especializado para elaboração de descrições detalhadas, algo que foi viabilizado através da participação da equipe do Núcleo de Atendimento Psicopedagógico (NAPE). Esse núcleo atuou de forma essencial, fornecendo suporte técnico, orientação e colaboração direta na produção de materiais acessíveis. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) também desempenhou um papel central, servindo como plataforma de disponibilização dos conteúdos adaptados, compartilhamento dos arquivos acessíveis e organização das atividades de forma funcional e intuitiva para a estudante.

Os recursos necessários para a implementação dessa prática foram, em sua maioria, intelectuais e humanos, mais do que tecnológicos ou estruturais. Foram utilizados artigos científicos, livros sobre educação inclusiva, referências sobre acessibilidade pedagógica e fontes diversas disponíveis na internet. A tecnologia envolveu sobretudo o próprio AVA, softwares de leitura e ferramentas já existentes, não sendo necessária a aquisição de novos equipamentos. Entretanto, o elemento mais demandado foi o tempo. Tempo para planejar, reescrever, revisar, adequar a linguagem, testar a clareza das descrições e acompanhar a evolução da estudante. A inclusão requer investimento de tempo e cuidado contínuo, e essa prática demonstrou isso de forma evidente.

Os impactos observados no processo de aprendizagem foram significativos e ultrapassaram a experiência individual da estudante com deficiência. A inclusão ativa dela nas atividades práticas, nos debates e nas discussões em sala gerou um ambiente mais sensível, colaborativo e consciente entre todos os estudantes. A estudante participou integralmente de tudo: trabalhos práticos, debates temáticos, apresentações e reflexões coletivas. Seu desempenho foi excelente, alcançando notas altas e demonstrando profundo envolvimento com os conteúdos. Ela relatou inúmeras vezes que sua compreensão de política e cidadania se ampliou durante o semestre, especialmente porque a forma acessível como recebeu os

conteúdos permitiu que se envolvesse com temas que, muitas vezes, geram desinteresse ou até conflitualidade.

Toda a turma também cresceu academicamente e humanamente. O convívio com uma prática verdadeiramente inclusiva permitiu que os estudantes compreendessem a diversidade de formas de aprender, a importância do respeito às diferenças e o valor da educação como direito universal. Os estudantes se tornaram mais sensíveis à realidade da colega, desenvolveram empatia e passaram a compreender a cidadania e a democracia com maior profundidade.

Para a docente responsável, a experiência foi transformadora. Trabalhar com inclusão gerou aprendizados profissionais e pessoais, fortalecendo o olhar pedagógico e reforçando a convicção de que a educação inclusiva não é apenas uma diretriz institucional, mas um compromisso ético e social. A prática evidenciou que todos ganham quando a inclusão é aplicada de forma séria e responsável: a estudante com deficiência, a turma, a professora, a instituição e a sociedade como um todo. Ao transformar barreiras em possibilidades, esse trabalho consolidou uma cultura acadêmica que reconhece a igualdade de direitos e entende a inclusão como fundamento inegociável da educação.

3.6 FARMACINHA DA SOBREVIVÊNCIA: UMA INTERVENÇÃO LÚDICA E AFETIVA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

A boa prática do professor Lucimauro Palles da Silva surgiu como uma intervenção lúdica, afetiva e humana dentro do contexto universitário. Desenvolvida no curso de Psicologia da FAESA, ela nasceu como uma resposta sensível ao sofrimento emocional que costuma se intensificar ao final do semestre, momento em que provas, entregas, relatórios, projetos e pressões acumuladas afetam diretamente o bem-estar dos estudantes. A iniciativa, conduzida pelo professor e por uma estudante do curso de Psicologia, propôs transformar esse cenário de estresse em uma oportunidade de acolhimento por meio de uma ação simples, criativa e cheia de afeto.

A ideia começou de maneira espontânea, inspirada no jeito cuidadoso da estudante de se relacionar com as pessoas. Sempre atenta ao emocional dos colegas, ela pensava em como poderia amenizar o clima tenso dos últimos dias do período letivo. Observando o medo crescente de muitos colegas de chegarem ao ponto de precisarem de medicação psiquiátrica, ela criou, então, uma forma simbólica de “medicar” o ambiente acadêmico: chocolates fantasiados de remédios. Ela escolheu nomes que misturavam termos do universo acadêmico com terminações típicas de medicamentos, criando rótulos como “fichamentozol”, “gruprex” e “surtoprazol”, embalagens divertidas que brincavam com a realidade emocional dos estudantes naquele momento.

Para montar a farmacinha, a estudante utilizou materiais simples, produzidos em casa mesmo. Criou uma pequena caixa inspirada naquelas encontradas em postos de saúde, impressões caseiras e rótulos

colados manualmente, um a um, com muito cuidado e intenção. A caixa foi instalada na porta da sala de aula, anonimamente, para observar de forma genuína como os estudantes reagiriam àquela intervenção inesperada. No começo, houve certa hesitação. Alguns estudantes olharam a caixa com desconfiança, questionando se aquele “aviso” bem em frente à sala queria dizer que todo mundo estava realmente “surtando”. Mas, aos poucos, a brincadeira foi ganhando vida: estudantes, professores e funcionários começaram a interagir com o material, rindo, experimentando, comparando os “remédios” e compartilhando suas experiências de maneira leve e espontânea.

A farmacinha rapidamente se espalhou pelas redes sociais, sem que muitos soubessem quem estava por trás da ação. A recepção foi marcada por surpresa, carinho e identificação. Muitos estudantes relataram sentir-se acolhidos ao pegar um chocolate; outros brincaram comparando as “bulas”, identificando no humor da intervenção um espelho suave das próprias angústias do semestre. A leveza proporcionada pelo gesto criou um ambiente de troca e pertencimento, gerando um espaço simbólico de cuidado coletivo. A iniciativa permitiu que se falasse, mesmo que indiretamente, sobre saúde mental, sobre cansaço emocional e sobre a normalidade de enfrentar momentos difíceis durante a formação universitária.

O professor Lucimauro destacou que o anonimato foi um elemento importante da intervenção, pois muitas pessoas ainda sentem vergonha de admitir sofrimento mental ou o uso de medicamentos. Ao oferecer a ação de forma discreta, sem expor ninguém, foi possível observar reações espontâneas e acolher o estudante sem julgamentos. Ele também reforçou que o final de semestre carrega uma simbologia própria: além de marcar a conclusão de uma etapa, também evidencia o cansaço acumulado, principalmente o cansaço mental, que afeta a cognição, as relações e a produtividade. Nesse cenário, a farmacinha funcionou como um respiro, um convite para desacelerar e reconhecer limites.

A intervenção também se conectou às reflexões desenvolvidas em pesquisas realizadas anteriormente no curso, incluindo estudos sobre adoecimento mental no contexto universitário. Esses trabalhos mostram que fatores como calendário acadêmico, excesso de demandas, ambiente simbólico das salas e relações interpessoais podem se tornar gatilhos para ansiedade, fadiga emocional e estresse. A farmacinha se apresenta, então, como uma forma criativa de enfrentar esse cenário, oferecendo acolhimento emocional por meio do humor, da ludicidade e do afeto — elementos muitas vezes esquecidos no cotidiano acadêmico.

O impacto da prática foi sentido não apenas entre os estudantes, mas também pelos professores, que também se viram identificados na brincadeira e reconheceram a importância de cuidar da própria saúde mental. Lívia destacou que, embora a intervenção tenha sido pensada como uma forma de cuidar dos outros, ela também funcionou como cuidado para si mesma. Ao planejar, montar e observar a repercussão da farmacinha, ela se sentiu abraçada pelo processo e reabastecida emocionalmente. Pequenos gestos, feitos com carinho e sensibilidade, transformaram o dia de muitas pessoas — inclusive o dela.

A reflexão final da prática reforça a necessidade de repensar o modo como se cuida da saúde mental no contexto universitário. Embora medicamentos tenham seu lugar e importância, eles não resolvem sozinhos os desafios emocionais. O cuidado psicológico passa pela construção de ambientes acolhedores, pela escuta sem julgamento, pela empatia e pelas relações afetivas. A farmacinha, ainda que simples, simbólica e feita com materiais caseiros, mostrou que pequenas intervenções podem gerar grandes impactos. Ela nos lembra que, em meio à pressão e ao ritmo intenso da vida acadêmica, todos precisam de pausas, vínculos positivos e espaços seguros para compartilhar emoções.

A experiência conduzida se torna, assim, um exemplo inspirador para toda a instituição, mostrando que práticas sensíveis e criativas podem promover bem-estar, fortalecer vínculos e transformar o ambiente educacional em um lugar mais humano.

4 ANÁLISES INTEGRATIVAS E INTERPRETATIVAS

A análise das boas práticas desenvolvidas no âmbito da FAESA Centro Universitário evidencia um movimento consistente de ressignificação da inclusão na educação superior, que deixa de ser compreendida como ação pontual de adaptação para se consolidar como princípio estruturante da prática pedagógica. Em todas as experiências apresentadas, observa-se que incluir não significou apenas ajustar atividades ou flexibilizar instrumentos avaliativos, mas reorganizar profundamente as formas de ensinar, avaliar e se relacionar com os estudantes. Esse deslocamento indica uma transição importante de uma lógica compensatória para uma lógica pedagógica relacional, na qual a inclusão passa a ser constitutiva do próprio ato educativo e não um acréscimo posterior ao planejamento docente.

Nesse conjunto de experiências, a saúde mental emerge como um elemento transversal e decisivo, ainda que nem sempre nomeado como objeto central da prática. Os relatos evidenciam que fatores como ansiedade, sofrimento psíquico e dificuldades de autorregulação emocional exercem impacto direto e, em muitos casos, mais significativo do que as próprias condições diagnósticas formais sobre o desempenho acadêmico dos estudantes. A redução de ansiedade durante avaliações, por exemplo, resultou em melhorias expressivas de desempenho, o que revela que o processo de aprendizagem está profundamente condicionado por estados emocionais e não apenas por capacidades cognitivas. Esse dado desloca a saúde mental do campo exclusivamente clínico para o campo pedagógico, exigindo que a docência universitária incorpore estratégias de acolhimento, escuta e reorganização de ambientes de aprendizagem como parte de sua responsabilidade formativa.

As práticas também evidenciam a consolidação progressiva da neurodiversidade como princípio orientador das estratégias pedagógicas. Em vez de tratar as diferenças cognitivas como desvios a serem corrigidos, as experiências analisadas assumem que existem múltiplas formas legítimas de aprender, perceber e interagir com o conhecimento. A proposta do “Cérebro 360º”, por exemplo, explicita essa

mudança ao estruturar a aprendizagem a partir do funcionamento cerebral, da autorregulação emocional e das funções executivas, transformando conhecimentos da neurociência em ferramentas pedagógicas aplicadas. De modo semelhante, as práticas desenvolvidas em cursos como Agronomia evidenciam esforços de adaptação do ensino às diferentes formas de atenção, concentração e processamento cognitivo, especialmente em estudantes com TDAH, autismo e ansiedade. Esse conjunto de iniciativas indica um deslocamento importante: da ideia de normalidade acadêmica para o reconhecimento da pluralidade cognitiva como condição estrutural da educação superior contemporânea.

Outro aspecto relevante identificado nas experiências é a transformação da empatia em competência pedagógica intencionalmente desenvolvida, e não apenas em valor ético abstrato. Na prática de vivência de outras realidades, a empatia é construída a partir de experiências corporais e sensoriais que simulam limitações visuais, motoras e perceptivas, permitindo que os estudantes compreendam a deficiência não como conceito teórico, mas como vivência concreta. Esse tipo de abordagem produz um efeito formativo significativo, pois desloca a empatia do campo discursivo para o campo experiencial, fortalecendo sua incorporação como prática profissional. No contexto da formação em Medicina Veterinária, por exemplo, essa vivência amplia a compreensão sobre comunicação não verbal e sensibilidade no atendimento, reforçando a dimensão humana da prática profissional.

As práticas também revelam uma compreensão mais sofisticada do papel das tecnologias educacionais, que deixam de ser vistas como soluções automáticas para a inclusão e passam a ser compreendidas como mediações pedagógicas. Ferramentas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e recursos de inteligência artificial aparecem como elementos que ampliam possibilidades de personalização e engajamento, mas sempre dependentes da intencionalidade docente. Não se trata, portanto, de uma tecnificação da inclusão, mas de sua potencialização a partir de escolhas pedagógicas conscientes. Essa perspectiva evita tanto o tecnicismo quanto a substituição do vínculo pedagógico pela tecnologia, preservando o papel central do professor como mediador do processo formativo.

De forma integrada, o conjunto das práticas analisadas na FAESA Centro Universitário indica a emergência de uma pedagogia da inclusão em consolidação, marcada pela reorganização das estruturas de ensino, pelo reconhecimento da saúde mental como dimensão pedagógica, pela centralidade da neurodiversidade como princípio organizador da aprendizagem, pela ressignificação da empatia como competência formativa e pelo uso intencional e crítico das tecnologias educacionais. Esse movimento evidencia que a inclusão na educação superior não se limita ao acesso ou à permanência, mas envolve a transformação dos modos de ensinar e aprender, bem como das concepções de sujeito e de conhecimento que sustentam a prática docente. Nesse sentido, as experiências analisadas não apenas descrevem boas práticas, mas sinalizam a construção de uma cultura institucional mais sensível, responsiva e comprometida com o direito à aprendizagem em sua integralidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas apresentadas neste capítulo, desenvolvidas no âmbito da FAESA Centro Universitário, evidenciam que a inclusão na educação superior não pode ser compreendida como ação isolada, técnica ou compensatória, mas como um princípio estruturante da docência contemporânea e do projeto institucional de formação acadêmica.

Ao articular acolhimento, saúde mental e neurodiversidade, as experiências analisadas revelam que os processos de ensino e aprendizagem são profundamente atravessados por dimensões emocionais, cognitivas e sociais que exigem mediações pedagógicas intencionais, sensíveis e institucionalmente sustentadas.

Os resultados das experiências docentes demonstram que práticas baseadas em escuta qualificada, personalização do ensino, empatia e uso intencional de tecnologias educacionais produzem impactos significativos tanto no desempenho acadêmico quanto no engajamento e permanência dos estudantes na FAESA Centro Universitário.

Observa-se que a criação de ambientes seguros de aprendizagem, aliados a estratégias pedagógicas flexíveis, contribui para a redução de barreiras atitudinais e institucionais historicamente presentes na educação superior, fortalecendo a cultura inclusiva da instituição.

As experiências também evidenciam que a inclusão não se restringe ao atendimento de estudantes com deficiência ou transtornos específicos, mas envolve uma mudança mais ampla na cultura institucional da FAESA Centro Universitário, na formação docente e nas concepções de aprendizagem.

Destaca-se, ainda, que a articulação entre neurociência, metodologias ativas, tecnologias educacionais e práticas de acolhimento contribui para a construção de uma pedagogia mais consciente, responsiva e alinhada às demandas contemporâneas da educação superior.

Conclui-se que as práticas apresentadas reafirmam a inclusão como compromisso ético, político e pedagógico da FAESA Centro Universitário, capaz de ressignificar a docência universitária e fortalecer o direito à aprendizagem de todos os estudantes, consolidando uma formação humana, acessível e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

FAESA CENTRO UNIVERSITÁRIO. Relatório Técnico-Pedagógico do Seminário FAESA de Boas Práticas – Edição 2025. Vitória: FAESA, 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.


MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

MOREIRA, Laura Ceretta *et al.* **Políticas de inclusão e acessibilidade na educação superior brasileira**. Curitiba: CRV, 2011.

CAPÍTULO 4

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: METODOLOGIAS ATIVAS, TECNOLOGIA E FORMAÇÃO CIDADÃ

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral462026-004>

Nathalia Silveira Finck

Diogo Vivacqua de Lima

Lucimauro Palles da Silva

Raquel Rosana do Carmo Volpato Lima

Luis Henrique Barbosa Borges

Vanessa Passos Brustein

Erik Rodrigues Justi

Rosana Alves

Lorena Silveira Cardoso

Sandra Boff

Sibia Marcondes

Fernando Guedes

Tatiana Kerckhoff dos Santos

Zilka Sulamita Teixeira Maia

1 INTRODUÇÃO

As metodologias ativas, o uso intencional da tecnologia e as práticas de formação cidadã configuram-se como mediações pedagógicas potentes para a promoção da inclusão na educação superior. Ao ampliar as formas de engajamento, participação e expressão dos estudantes, essas abordagens contribuem para a construção de ambientes de aprendizagem mais acessíveis, dinâmicos e alinhados às demandas contemporâneas da formação profissional.

As práticas reunidas neste capítulo apresentam experiências que articulam gamificação como estratégias de engajamento acadêmico, aprendizagem experiencial em contextos profissionais, visitas técnicas como dispositivos de formação científica, práticas educativas situadas no cotidiano, uso de tecnologias digitais para avaliação formativa e ações extensionistas voltadas à solidariedade, à ética e à

Nathalia Silveira Finck | Diogo Vivacqua de Lima | Lucimauro Palles da Silva | Raquel Rosana do Carmo Volpato Lima | Luis Henrique Barbosa Borges | Vanessa Passos Brustein | Erik Rodrigues Justi | Rosana Alves | Lorena Silveira Cardoso | Sandra Boff, Sibia Marcondes | Fernando Guedes | Tatiana Kerckhoff dos Santos | Zilka Sulamita Teixeira Maia
responsabilidade social. São práticas que expandem o espaço da sala de aula, conectando ensino, extensão, tecnologia e realidade social.

Essas experiências evidenciam a inclusão como princípio pedagógico que atravessa metodologias, currículos e relações educativas, fortalecendo o protagonismo estudantil, a aprendizagem significativa e a formação cidadã. Ao integrar inovação pedagógica, experimentação e compromisso social, as práticas deste capítulo reafirmam a universidade como espaço de formação humana, ética e profissional.

O conjunto das práticas dialoga diretamente com os pilares da Experimentação, da Tecnologia, do Protagonismo e da Transversalidade da Aula FAESA, demonstrando que a inclusão se fortalece quando o ensino se abre à participação ativa, à diversidade de linguagens e à articulação entre saber acadêmico e vida social.

Assim, tomando critério de organização as práticas centradas na mediação pedagógica, na metodologia, na experimentação, no uso da tecnologia e na formação ética, cidadã e extensionista, estruturou-se esse capítulo com as seguintes boas práticas:

- Do quadro ao tabuleiro: aprender brincando – estratégias lúdicas para o engajamento estudantil, autora: Nathalia Silveira Finck, professora doutora da Unidade de Odontologia.
- Desafiando a hipofobia: medo dos cavalos, autor: Diogo Vivacqua de Lima, professor doutor da Unidade de Medicina Veterinária.
- Visita técnica ao laboratório de neuromodulação da UFES, autor: Lucimauro Palles da Silva, professor mestre da Unidade de Psicologia.
- Visita ao supermercado: alimentação saudável, autora: Raquel Rosana do Carmo Volpato Lima, professora especialista do Colégio FAESA.
- Inovação pedagógica e bem-estar estudantil: uso de aplicativo digital para avaliação formativa, autores: Luis Henrique Barbosa Borges; Vanessa Passos Brustein; Erik Rodrigues Justi; e, Rosana Alves, professor mestre, professora doutora, especialista em tecnologia da informação e professora doutora da Unidade de Medicina, respectivamente.
- Entre nós, corre solidariedade, autores: Lorena Silveira Cardoso; Sandra Boff; Sibia Marcondes; Fernando Guedes; e, Tatiana Kerckhoff dos Santos; professora doutora e professores especialistas da Unidade de Medicina, respectivamente.

2 TEORIA E MÉTODO

2.1 TEORIA

As metodologias ativas se fundamentam na compreensão do estudante como sujeito protagonista de sua aprendizagem, mobilizando estratégias que favorecem participação ativa, resolução de problemas, colaboração e reflexão crítica. Essas abordagens se mostram especialmente potentes no contexto da

inclusão, ao ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento e reduzir barreiras pedagógicas associadas a modelos transmissivos tradicionais (Moran, 2018).

Os jogos pedagógicos proporcionam o desenvolvimento do estudo dos conteúdos por meio de atividades lúdicas, constituindo instrumentos de apoio que promovem uma disputa saudável entre os estudantes. Desse modo, promovem o aprendizado de maneira lúdica e desafiadora, contribuindo para os estudantes aprenderem e aplicarem os conteúdos em um ambiente de criatividade, sociabilidade e inteligências múltiplas (Almeida Neto; Petrillo, 2022).

A tecnologia educacional, quando integrada de forma crítica e ética, se configura como importante recurso de acessibilidade, personalização e avaliação formativa. Ferramentas digitais permitem diversificação de linguagens, feedback imediato, acompanhamento contínuo da aprendizagem e fortalecimento da autonomia discente.

A dimensão da formação cidadã e da extensão universitária amplia o sentido da inclusão ao articular saber acadêmico, responsabilidade social e compromisso ético. Práticas que integram ensino, extensão e participação comunitária contribuem para a formação de profissionais socialmente responsáveis e para o fortalecimento de vínculos entre universidade e sociedade.

As práticas pedagógicas sistematizadas neste capítulo foram organizadas a partir de uma abordagem qualitativa, considerando relatos docentes, registros das experiências e análises reflexivas produzidas no contexto do Seminário FAESA de Boas Práticas – Edição 2025. O processo de seleção priorizou práticas que evidenciam experimentação pedagógica, protagonismo estudantil, uso intencional de tecnologias e impacto formativo ampliado.

A análise das práticas considerou aspectos como: objetivos pedagógicos, estratégias utilizadas, recursos mobilizados, participação discente e resultados observados. As experiências são apresentadas como narrativas analítico-descritivas, preservando a autoria e o contexto de origem, mas articuladas a princípios teóricos que sustentam a inclusão e a inovação pedagógica.

Ao sistematizar essas práticas, o capítulo contribui para a construção de um repertório formativo que inspira outras experiências pedagógicas e fortalece a compreensão da inclusão como dimensão transversal do ensinar e do aprender na educação superior.

2.2 MÉTODO

A investigação adotou como procedimento metodológico a análise documental, conforme Gil (2008), compreendida como um processo sistemático de localização, seleção, crítica e interpretação de documentos institucionais, sem intervenção direta no campo empírico. Essa abordagem mostrou-se adequada ao objetivo do capítulo, que consiste em compreender e analisar práticas pedagógicas

Nathalia Silveira Finck | Diogo Vivacqua de Lima | Lucimauro Palles da Silva | Raquel Rosana do Carmo Volpato Lima | Luis Henrique Barbosa Borges | Vanessa Passos Brustein | Erik Rodrigues Justi | Rosana Alves | Lorena Silveira Cardoso | Sandra Boff, Sibia Marcondes | Fernando Guedes | Tatiana Kerckhoff dos Santos | Zilka Sulamita Teixeira Maia
desenvolvidas no contexto da FAESA Centro Universitário, com foco em metodologias ativas, experimentação pedagógica, uso de tecnologias e formação cidadã.

O corpus documental foi constituído pelo Relatório Técnico-Pedagógico do Seminário FAESA de Boas Práticas – Edição 2025, pelos relatos das experiências apresentados pelos docentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem da FAESA e por materiais institucionais complementares associados às práticas analisadas.

Foram selecionadas, para fins do estudo, as experiências alinhadas aos eixos temáticos do capítulo: metodologias ativas, aprendizagem experiencial, uso pedagógico de tecnologias digitais, práticas extensionistas e formação ética e cidadã. A seleção considerou critérios como aderência temática, consistência e clareza dos relatos, relevância formativa, diversidade de áreas do conhecimento e potencial de impacto pedagógico.

A análise documental foi conduzida em duas etapas complementares. A primeira correspondeu à crítica externa dos documentos, voltada à verificação de autoria, autenticidade, integridade e contexto institucional de produção dos registros. A segunda etapa consistiu na crítica interna, centrada na análise da coerência dos objetivos pedagógicos, das estratégias metodológicas adotadas, dos recursos mobilizados, do papel atribuído aos estudantes e dos resultados formativos descritos.

Os documentos foram compreendidos como produções situadas, atravessadas por escolhas pedagógicas, organizacionais e culturais próprias do contexto institucional. A análise incluiu a categorização temática das práticas, estruturada a partir dos eixos centrais do capítulo: experimentação, protagonismo estudantil, uso intencional de tecnologias, formação cidadã e impactos sobre engajamento, aprendizagem e vínculo acadêmico.

Como recurso complementar ao tratamento do volume documental, utilizaram-se ferramentas de Inteligência Artificial, especificamente o Microsoft Copilot, com a finalidade de apoiar a organização inicial dos dados e a identificação de recorrências temáticas. Ressalta-se que essas ferramentas não substituíram, em nenhuma etapa, a análise interpretativa, crítica e contextual realizada pelos pesquisadores.

A partir desse percurso metodológico, buscou-se compreender de que modo as práticas analisadas expressam movimentos institucionais de consolidação de uma cultura pedagógica inclusiva, inovadora e socialmente comprometida na educação superior, orientada pelo direito à aprendizagem, pela valorização da diversidade humana e pela integração entre ensino, tecnologia e realidade social.

3 RESULTADOS

As boas práticas pedagógicas reunidas neste capítulo evidenciam o uso de estratégias gamificação e metodologias ativas como recursos potentes para o engajamento estudantil na educação superior. Desenvolvidas por docentes da FAESA Centro Universitário, essas experiências demonstram como a

gamificação, aliada à intencionalidade pedagógica, pode fortalecer o protagonismo dos estudantes, favorecer a participação ativa e tornar os processos de ensino e aprendizagem mais dinâmicos, significativos e alinhados às demandas contemporâneas da formação acadêmica.

3.1 DO QUADRO AO TABULEIRO: APRENDER BRINCANDO: ESTRATÉGIAS LÚDICAS PARA O ENGAJAMENTO ESTUDANTIL

A boa prática, produzida e coordenada pela professora Nathalia Silveira Finck, foi desenvolvida no curso de Odontologia da FAESA com o objetivo de tornar o processo de revisão de conteúdos mais atrativo, lúdico e participativo, estimulando o engajamento e o protagonismo dos estudantes. A iniciativa busca, por meio de metodologias ativas e estratégias de gamificação, promover um ambiente de aprendizagem motivador e eficiente, especialmente voltado para a disciplina de Oclusão e Prótese Fixa Laboratorial.

O planejamento da boa prática iniciou-se com um diagnóstico das necessidades de aprendizagem, identificando formas de tornar as revisões mais dinâmicas e envolventes para os estudantes. Em seguida, ocorreu a capacitação e orientação dos estudantes sobre os princípios da gamificação e os tipos de jogos educativos que poderiam ser utilizados, incentivando-os a assumir o protagonismo da revisão. A turma foi organizada em pequenos grupos, responsáveis por criar atividades de revisão baseadas em temas previamente estudados, garantindo que cada estudante participasse ativamente do processo de construção do conhecimento.

A implementação da prática ocorreu em três etapas principais. Na primeira etapa (C1), os estudantes desenvolveram jogos de tabuleiro tradicionais, como o jogo da memória, caça palavras, jogo das três pistas e pescaria, com perguntas e respostas relacionadas aos conteúdos estudados. Cada grupo criou seu jogo, apresentando-o aos colegas e interagindo nas estações de aprendizado, promovendo a repetição e fixação do conteúdo de forma divertida. Na segunda etapa (C2), os estudantes produziram pequenos vídeos explicativos sobre os conteúdos, utilizando recursos multimídia para narrar e ilustrar os temas estudados. Já na terceira etapa (C3), os estudantes trabalharam com mapas mentais, permitindo a visualização das informações e a organização dos conceitos de maneira criativa.

Os recursos necessários para a implementação da prática incluíram materiais artesanais, como cartolina, papel, impressão de tabuleiros e elementos para confecção dos jogos, além de recursos multimídia, como celulares e computadores, para gravação e edição de vídeos. O planejamento e execução em grupos também exigiram criatividade, organização e colaboração entre os estudantes, fortalecendo habilidades socioemocionais e transversais, como comunicação, trabalho em equipe e pensamento crítico.

O impacto da prática sobre o processo de aprendizagem foi significativo. Observou-se alto engajamento dos estudantes, que demonstraram entusiasmo e protagonismo ao apresentar e jogar os materiais criados. A metodologia promoveu a fixação do conteúdo por meio da repetição lúdica, diminuiu

a ansiedade relacionada à avaliação e estimulou a aprendizagem colaborativa. Além disso, a prática favoreceu o desenvolvimento de habilidades essenciais, como criatividade, organização, comunicação e cooperação, criando um ambiente leve, motivador e eficaz para o aprendizado.

A boa prática “do quadro ao tabuleiro – aprender brincando” evidencia como estratégias lúdicas e metodologias ativas podem transformar a revisão de conteúdos em uma experiência significativa e envolvente. Ao engajar os estudantes no protagonismo de sua aprendizagem, a prática fortalece o conhecimento técnico e as competências socioemocionais e habilidades transversais essenciais para a formação profissional na área de odontologia.

3.2 DESAFIANDO A HIPOFOBIA: MEDO DOS CAVALOS

A experiência, produzida pelo professor Diogo Vivacqua de Lima, foi desenvolvida no curso de Medicina Veterinária da FAESA e representou uma prática pedagógica inovadora voltada para o enfrentamento da hipofobia, um dos desafios mais comuns entre estudantes do curso. A atividade integrou estudantes do quinto e do nono período, trabalhando o manejo técnico dos animais e as competências socioemocionais essenciais à formação profissional.

A proposta nasceu da necessidade de preparar os futuros médicos veterinários para lidar com cavalos em diferentes contextos da profissão, especialmente nas áreas de clínica e reprodução. Embora muitos estudantes demonstrassem interesse na medicina de grandes animais, parte deles chegava ao semestre letivo com medo evidente dos equinos, insegurança para tocar e se aproximar e receio quanto ao comportamento dos animais. Essa limitação afetava a aprendizagem e dificultava o desenvolvimento de habilidades práticas imprescindíveis.

A prática foi realizada num rancho localizado na região metropolitana de Vitória em um ambiente controlado e seguro, e estruturada a partir de etapas progressivas de aproximação, interação e manejo. Antes do início das atividades, foi conduzida uma roda de conversa inicial, na qual os estudantes foram convidados a expressar livremente suas experiências anteriores com cavalos, seus sentimentos e seus níveis de medo ou confiança. Esse momento teve como objetivo reduzir tensões, promover acolhimento e criar um clima de segurança psicológica para que todos se sentissem parte do processo.

Em seguida, os participantes tiveram acesso a uma breve exposição teórica sobre o comportamento equino, abordando elementos como linguagem corporal, posicionamento das orelhas, sinais de alerta, critérios de aproximação segura, condução adequada e noções de manejo básico. Essa contextualização forneceu informações essenciais para que os estudantes pudessem compreender as reações dos animais e agir com mais precisão e tranquilidade durante a atividade prática.

A etapa seguinte envolveu a aproximação guiada. Os estudantes se aproximaram dos cavalos em pequenos grupos, sempre sob orientação direta do professor responsável e com o apoio de colegas que já

possuíam experiência prévia com equinos. Nessa fase, observou-se com clareza a evolução emocional dos participantes: estudantes que inicialmente demonstravam expressões de medo, rigidez corporal e receio passaram a relaxar gradualmente à medida que compreendiam os movimentos e respostas do animal. O toque foi introduzido de maneira leve, natural e progressiva, possibilitando a construção de confiança mútua entre estudante e equino.

Com o aumento da segurança emocional dos grupos, iniciou-se a etapa prática de manuseio básico, que consistiu em conduzir o animal, ajustar postura, desenvolver noções de liderança, observar reações e compreender os limites impostos pelo próprio equino. O professor demonstrou técnicas fundamentais, realizando a montaria inicial como forma de modelagem comportamental — estratégia que contribuiu significativamente para o engajamento e para a redução da ansiedade dos estudantes.

A finalização da prática ocorreu com o desafio simbólico da montaria, conduzido de forma opcional e respeitosa. Embora ninguém fosse obrigado a participar, todos os estudantes aceitaram o desafio. A montaria foi realizada sob orientação contínua, com supervisão no solo para garantir segurança total. Para cada estudante, o momento representou uma conquista pessoal marcante. O registro fotográfico, realizado ao final da montaria, consolidou simbolicamente a superação do medo e fortaleceu o vínculo afetivo com a experiência.

Os resultados observados foram significativos. A prática proporcionou aos estudantes:

- Superação do medo e da insegurança, permitindo maior autonomia no manejo de equinos.
- Desenvolvimento de habilidades técnicas e emocionais, como postura profissional, observação atenta, empatia com o animal e controle emocional.
- Preparação efetiva para estágios e práticas avançadas, especialmente em clínica e reprodução.
- Engajamento e motivação, fortalecendo o vínculo com o curso e promovendo sentimento de pertencimento.
- Memória acadêmica significativa, com impacto duradouro na trajetória formativa dos participantes.

Para além do desenvolvimento técnico, a prática favoreceu a construção de uma relação de respeito e compreensão do bem-estar animal. A vivência reforçou a importância de reconhecer o cavalo como um parceiro no processo educativo e clínico, destacando a necessidade de empatia, paciência e cuidado na construção da relação humano-equino.

A experiência integrou intencionalmente teoria, prática, acolhimento emocional e protagonismo estudantil, revelando-se uma boa prática transformadora no ensino de Medicina Veterinária. Com resultados amplamente positivos, a iniciativa consolidou-se como um modelo inspirador de ensino vivencial, capaz de impactar profundamente tanto o desenvolvimento profissional quanto a trajetória pessoal dos estudantes.

3.3 VISITA TÉCNICA AO LABORATÓRIO DE NEUROMODULAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

A boa prática, produzida pelo professor Lucimauro Palles da Silva, representou uma iniciativa de grande impacto formativo para estudantes de diferentes períodos. A atividade nasceu do interesse em aproximar os estudantes de tecnologias emergentes aplicadas à saúde mental e às funções cognitivas.

A proposta surgiu após a participação do professor em um evento científico na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), durante o qual foi apresentado o recém-implantado Laboratório de Neuromodulação, especializado em pesquisas e atendimentos voltados para transtornos e disfunções do sistema nervoso central. Ao conhecer a estrutura e perceber o potencial pedagógico do espaço, o professor estabeleceu contato com a equipe responsável, formalizou a solicitação de visita e organizou a atividade com o apoio da coordenação do curso.

A visita, realizada no dia 5 de junho de 2025, contou com a participação de 37 estudantes distribuídos entre o quarto, quinto e nono período. A diversidade de semestres foi proposital: buscou-se integrar estudantes em diferentes estágios da formação, permitindo perspectivas complementares sobre os usos clínicos e científicos da neuromodulação.

A neuromodulação, embora ainda não incorporada oficialmente ao rol de técnicas do SUS, já demonstrava eficácia comprovada em condições como TDAH, TEA, doença de Parkinson, dores relacionadas ao ciclo hormonal e outras disfunções neurológicas. Os estudantes puderam compreender a aplicação da técnica como estratégia complementar às abordagens convencionais de intervenção psicológica, fisioterapêutica e médica.

A experiência foi estruturada em etapas bem definidas:

1. Contato e agendamento: após o evento científico, o professor recebeu o protocolo de visita, enviou o pedido formal e aguardou a confirmação da equipe da Ufes.
2. Mobilização dos estudantes: devido ao grande interesse, houve mais demanda do que capacidade do laboratório; por isso, estabeleceu-se o limite de 38 estudantes, considerando também a segurança e a organização do espaço.
3. Exposição introdutória: no início da visita, os participantes assistiram a uma breve explicação sobre o funcionamento do laboratório, o histórico da neuromodulação e as principais linhas de pesquisa desenvolvidas pela equipe.
4. Vivência prática: esta foi a etapa mais significativa da experiência. Os estudantes puderam manipular os equipamentos, compreender protocolos técnicos e experimentar a colocação de eletrodos, observando os efeitos da estimulação elétrica vagal e de outras modalidades de neuromodulação.

Durante a prática, um momento de destaque ocorreu quando uma estudante, utilizando um dos equipamentos, realizou uma tarefa de controle inibitório. Antes da estimulação, demonstrou dificuldades de concentração. Após a ativação do dispositivo, seu nível de foco aumentou significativamente, alcançando cerca de 80% de melhora imediata. Esse exemplo tornou evidente o potencial da neuromodulação para auxiliar pacientes com transtornos como TDAH e TEA, cujas queixas de atenção e regulação de comportamento são frequentes nos contextos educacionais e clínicos.

A equipe da UFES também apresentou os tipos de correntes utilizados, explicando a diferença entre estimulação contínua e alternada, frequência de pulsos, intensidade e tempo de aplicação. Os estudantes puderam visualizar o percurso do estímulo até alcançar o potencial motor, compreender a relação com a contração muscular e discutir aplicações terapêuticas em diferentes perfis de pacientes.

Os impactos da prática foram amplos e significativos. Em primeiro lugar, a visita ampliou a compreensão dos estudantes sobre novas possibilidades de atuação profissional, mostrando que a neuromodulação se integra cada vez mais à Psicologia enquanto recurso de apoio terapêutico e cognitivo. Em segundo lugar, estabeleceu-se um fluxo de encaminhamento entre a Clínica de Psicologia da FAESA e o laboratório da UFES, permitindo que pacientes atendidos pela instituição pudessem ser direcionados para projetos de pesquisa e tratamentos gratuitos.

Houve também impacto social direto, uma vez que pacientes com dificuldades cognitivas, problemas de atenção, dores crônicas ou transtornos neuropsicológicos passaram a ter acesso a tratamentos inovadores oferecidos pela universidade pública. Para a formação acadêmica, os estudantes passaram a integrar grupos de pesquisa e participar de reuniões científicas abertas, fortalecendo vínculos com programas de pós-graduação.

A prática consolidou-se como uma experiência altamente transformadora, ao aproximar os estudantes de tecnologias contemporâneas, fortalecer a integração entre FAESA e UFES e ampliar as possibilidades de atuação profissional na área da Psicologia. Além disso, o professor destacou que a FAESA ofereceu espaço e apoio para o desenvolvimento da iniciativa, reconhecendo a importância de instituições que incentivam a inovação docente e ampliam horizontes formativos.

A visita técnica se tornou, assim, um marco relevante no processo de ensino e aprendizagem, permitindo que os estudantes vivenciassem, de forma concreta, a aplicabilidade de avanços científicos que dialogam diretamente com os desafios cognitivos e emocionais presentes no atendimento clínico atual. A prática consolidou saberes, despertou interesse em pesquisa e abriu caminhos para a formação continuada, tornando-se um exemplo de boa prática acadêmica com impacto imediato e futuro.

3.4 VISITA TÉCNICA AO SUPERMERCADO – ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

A boa prática apresentada pela professora Raquel Rosana do Carmo Volpato Lima, docente do Colégio FAESA e especialista em Língua Portuguesa e Educação Especial, descreve uma experiência pedagógica desenvolvida com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, cuja temática central foi alimentação saudável. Todos os anos, a escola trabalha o conteúdo relacionado ao sistema digestório, mas a professora decidiu inovar, ampliando o tema para além da sala de aula e explorando sua dimensão prática.

A proposta nasceu do desejo de que os estudantes compreendessem, de maneira concreta, o que significa fazer escolhas alimentares mais saudáveis e como identificar, no cotidiano, o que realmente consumimos. Para isso, foi desenvolvido um projeto que envolveu a visita ao supermercado, com o objetivo de observar rótulos, comparar produtos e reconhecer diferenças entre alimentos *in natura*, processados e ultraprocessados.

A atividade foi organizada em três grupos, cada um responsável por pesquisar uma das categorias de alimentos. Antes da saída, os conteúdos foram trabalhados em sala de aula e aprofundados no laboratório de informática, onde os estudantes pesquisaram o Guia Alimentar para a População Brasileira, explorando informações como tipos de alimentos recomendados, impacto dos ultraprocessados, horas de sono adequadas, cuidados gerais com a saúde e necessidades específicas da infância.

A visita ao supermercado teve duração aproximada de duas horas e ocorreu em uma unidade próxima ao colégio, após autorização e alinhamento com a gerência do estabelecimento. Durante a atividade, os estudantes circularam pelos corredores, analisaram embalagens, leram informações nutricionais e classificaram os alimentos conforme os estudos prévios. Muitos deles demonstraram dúvidas, mesmo após o trabalho em sala, o que reforçou a importância da vivência prática. Dentro do próprio supermercado, os estudantes trocaram informações entre si, se ajudaram a localizar produtos e discutiram exemplos de alimentos de cada categoria.

A experiência também gerou curiosidade entre os clientes que estavam no local, que se aproximaram para entender o motivo da presença do grupo. Os estudantes explicaram com seriedade que estavam realizando uma atividade sobre alimentação saudável, o que ampliou ainda mais o impacto pedagógico da ação.

Outro aspecto significativo foi a proposta de que cada estudante levasse uma pequena quantia em dinheiro para realizar compras orientadas. Após a visita, os produtos adquiridos foram levados para a sala de aula, acompanhados das notas fiscais. Lá, os estudantes analisaram os valores, discutiram os gastos e utilizaram os alimentos no momento do lanche coletivo, reforçando a integração entre teoria e prática.

A professora destacou situações marcantes, como o momento em que uma estudante, ao manusear um mamão, revelou que nunca havia experimentado a fruta. Para ela, sentir o cheiro do alimento e observar

sua textura foi uma descoberta significativa, ilustrando o potencial da atividade para ampliar repertórios culturais e alimentares.

As imagens da visita foram compartilhadas no Instagram do Colégio FAESA, gerando comentários positivos de familiares e da comunidade externa. Uma mãe ressaltou a importância da educação nutricional e da formação de uma visão crítica nas crianças, reconhecendo o impacto da proposta para escolhas alimentares futuras.

De forma geral, a atividade proporcionou aos estudantes uma experiência autêntica, concreta e altamente significativa, permitindo-lhes desenvolver consciência alimentar, espírito investigativo e responsabilidade nas escolhas do dia a dia. A prática demonstrou o valor de integrar conteúdos curriculares com vivências reais, estimulando a reflexão crítica e aproximando o ensino da realidade cotidiana dos estudantes.

3.5 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E BEM-ESTAR ESTUDANTIL: USO DE APLICATIVO DIGITAL PARA AVALIAÇÃO FORMATIVA NA APRENDIZAGEM EM PEQUENOS GRUPOS

A boa prática, produzida pelos autores Luis Henrique Barbosa Borges, Vanessa Passos Brustein, Erik Rodrigues Justi e Rosana Alves, descreve uma inovação pedagógica voltada à avaliação formativa e ao bem-estar do estudante: o desenvolvimento e uso de um aplicativo digital para acompanhar o desempenho dos estudantes nas Aprendizagens em Pequenos Grupos (APGs).

O curso de Medicina da FAESA é integralmente estruturado na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), metodologia que coloca o estudante como protagonista. Nesse modelo, as APGs são o núcleo do processo pedagógico. São encontros periódicos em grupos reduzidos, conduzidos por um tutor, nos quais os estudantes recebem um problema real ou simulado da prática médica. A partir da discussão inicial, levantam hipóteses, identificam lacunas de conhecimento e definem seus objetivos de aprendizagem.

Após essa primeira etapa, os estudantes realizam estudos individuais e retornam ao grupo dias depois. No segundo encontro, compartilham suas descobertas, explicam conceitos e aprofundam a discussão, construindo coletivamente a compreensão do caso. Esse ciclo — análise inicial, pesquisa individual e síntese em grupo — ocorre diversas vezes ao longo das semanas e constitui a espinha dorsal da formação cognitiva do futuro médico.

Por ser um processo central e contínuo, as APGs são avaliadas de forma rotineira e abrangente. A avaliação contempla três grandes dimensões:

1. Desempenho nos papéis do grupo — os estudantes revezam-se como coordenadores, secretários e membros. Cada função exige habilidades diferentes, como liderança, organização, síntese, tomada de decisão e comunicação.

2. Participação na abertura do problema — avalia-se como o estudante contribui para a formulação dos objetivos de aprendizagem, construção das hipóteses e compreensão inicial do caso.
3. Participação no fechamento do problema — observa-se como o estudante relaciona o que estudou, como aprofunda a discussão, como estabelece conexões com a prática médica e como colabora para o avanço coletivo.

No total, dez itens compõem a avaliação formativa, que representa um peso expressivo na nota final do semestre. Embora pedagogicamente muito rica, essa dinâmica avaliativa pode gerar ansiedade e insegurança nos estudantes, principalmente por ser frequente e envolver múltiplos aspectos de desempenho.

Diante desse cenário, a equipe docente identificou a necessidade de um mecanismo mais transparente, ágil e acolhedor. Assim, com apoio da Tecnologia da FAESA, foi desenvolvido um aplicativo digital simples e de fácil utilização, no qual o tutor registra a avaliação do estudante logo ao final de cada APG. O preenchimento é feito via celular, e o estudante recebe imediatamente o feedback em seu próprio dispositivo.

Essa devolutiva rápida transforma a experiência avaliativa em um processo realmente formativo, permitindo que o estudante entenda exatamente em quais pontos está indo bem, onde apresenta desempenho mediano e quais aspectos precisam de aprimoramento. Além disso, possibilita que procure o tutor para dialogar sobre questões específicas, como participação, raciocínio clínico, postura colaborativa ou desempenho em determinado papel.

Ao acompanhar suas notas ao longo das semanas, o estudante passa a visualizar sua evolução, desenvolve autoconsciência e autonomia para regular sua aprendizagem. Isso fortalece competências essenciais à formação médica, como autorreflexão, responsabilidade, comunicação e disposição para receber e aplicar feedback.

Do ponto de vista pedagógico, o aplicativo contribui para o desenvolvimento de uma cultura institucional de avaliação contínua, transparente e humanizada, rompendo com práticas punitivas e deslocando o foco do resultado para o processo. Também fortalece o vínculo entre tutor e estudante, pois promove um ambiente de confiança, diálogo e apoio mútuo.

A proposta está alinhada aos princípios da Aula FAESA, que valorizam a inovação, o respeito ao estudante e o compromisso com práticas pedagógicas que favoreçam engajamento e aprendizagem significativa. A equipe envolvida aponta que o recurso pode futuramente ser expandido e aprimorado, inclusive para outros cursos da instituição, fortalecendo a avaliação formativa como eixo estratégico da instituição.

3.6 ENTRE NÓS, CORRE SOLIDARIEDADE

A boa prática “Entre Nós Corre Solidariedade”, produzida pelos professores Lorena Silveira Cardoso, Sandra Boff, Sibia Marcondes, Fernando Guedes e Tatiana Kerckhoff dos Santos, foi desenvolvida no curso de Medicina da FAESA com o objetivo de integrar o ensino, a extensão e a prática social, promovendo valores éticos, humanitários e de profissionalismo desde o início da formação médica. Essa iniciativa surgiu a partir da parceria entre o eixo de Habilidades Médicas e Profissionalismo (HMP) e o Centro Acadêmico de Medicina da FAESA, buscando estimular o protagonismo estudantil e o compromisso social, fortalecendo o vínculo entre a academia e a sociedade.

O projeto foi estruturado em etapas que contemplam planejamento, execução e avaliação contínua. Inicialmente, foram identificados valores formativos prioritários, como solidariedade, empatia, altruísmo e compromisso social. Em seguida, formou-se uma comissão organizadora composta por docentes e estudantes, responsável por coordenar as ações e definir o cronograma de atividades mensais. Entre as iniciativas já realizadas e planejadas estão: a campanha Junho Vermelho, voltada à doação de sangue; a campanha de agasalho; visitas a unidades de longa permanência; atividades voltadas a crianças; e futuras parcerias com instituições sociais externas. A reflexão ética e a avaliação pós-ação também fazem parte do planejamento, permitindo que estudantes e docentes discutam criticamente os resultados das ações.

Para a realização do projeto, foram mobilizados diversos recursos. Entre os recursos humanos destacam-se docentes do eixo HMP, representantes do Centro Acadêmico, técnicos administrativos e, principalmente, os estudantes voluntários que atuam diretamente nas ações. Em relação aos recursos materiais, foram utilizados cartazes, posts digitais, caixas e sacolas para doações, brinquedos, agasalhos e materiais recreativos. Já os recursos institucionais envolveram apoio da coordenação do curso, direção e infraestrutura da FAESA, enquanto os recursos logísticos e comunitários incluíram parcerias com instituições locais, ampliando o alcance das ações.

O impacto dessa boa prática no processo de aprendizagem dos estudantes foi significativo. Por meio da participação em atividades sociais, os estudantes desenvolveram empatia, solidariedade e senso de responsabilidade coletiva. Além disso, houve fortalecimento do protagonismo estudantil, evidenciado pela liderança e organização das campanhas e da logística das ações. A integração do eixo de HMP com atividades externas permitiu a construção de vínculos entre academia e comunidade, promovendo senso de pertencimento e continuidade do projeto, consolidando-o como uma prática estruturada dentro da formação em habilidades médicas e profissionalismo.

A boa prática “Entre Nós Corre Solidariedade” evidencia como ações pedagógicas integradas podem contribuir para a formação ética, crítica e humanizada dos estudantes. Ao vivenciarem experiências que dialogam com a realidade social, os estudantes ampliam seus conhecimentos e desenvolvem competências

Nathalia Silveira Finck | Diogo Vivacqua de Lima | Lucimauro Palles da Silva | Raquel Rosana do Carmo Volpato Lima | Luis Henrique Barbosa Borges | Vanessa Passos Brustein | Erik Rodrigues Justi | Rosana Alves | Lorena Silveira Cardoso | Sandra Boff, Sibia Marcondes | Fernando Guedes | Tatiana Kerckhoff dos Santos | Zilka Sulamita Teixeira Maia
essenciais para a atuação profissional em saúde, incluindo empatia, protagonismo, ética e compromisso social.

4 DISCUSSÕES E ANÁLISES

O conjunto de práticas apresentado neste capítulo evidencia uma inflexão importante no modo de compreender o ensino na educação superior: deixa-se de conceber a aprendizagem como reprodução de conteúdos para situá-la como experiência ativa, situada, relacional e socialmente comprometida. As práticas analisadas, embora distintas em seus contextos e áreas, convergem em torno de um eixo comum — a centralidade do estudante como sujeito da aprendizagem e a docência como mediação intencional, sensível e inovadora.

Um primeiro aspecto a ser destacado refere-se ao potencial das metodologias ativas como estratégia de inclusão pedagógica. Ao mobilizarem diferentes formas de participação — cognitivas, emocionais, sociais e práticas — essas metodologias ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento, especialmente para estudantes que não se adaptam a modelos expositivos tradicionais. A prática “Do Quadro ao Tabuleiro” ilustra de forma exemplar esse movimento ao transformar a revisão de conteúdos em uma experiência colaborativa, multimodal e significativa. A gamificação, nesse contexto, não se reduz a um recurso motivacional superficial, mas se constitui como linguagem pedagógica potente, capaz de reorganizar as relações com o saber, reduzir a ansiedade e favorecer a aprendizagem duradoura.

Outro elemento relevante diz respeito à dimensão experiencial da aprendizagem, fortemente evidenciada nas práticas que extrapolam os limites da sala de aula. A atividade sobre hipofobia, a visita ao laboratório de neuromodulação e a ida ao supermercado demonstram que a aprendizagem se aprofunda quando o estudante é colocado em contato direto com situações reais, desafiadoras e contextualizadas. Essas experiências dialogam com a perspectiva da aprendizagem situada, na qual o conhecimento se constrói na interação com contextos concretos, problemas autênticos e práticas sociais. Além disso, evidenciam que a inclusão também passa pela criação de ambientes seguros para experimentação, nos quais o erro, o medo e a insegurança são acolhidos como parte do processo formativo.

A prática desafiando a hipofobia amplia o debate ao incorporar explicitamente a dimensão socioemocional da aprendizagem. Ao reconhecer o medo como um elemento legítimo e trabalhar sua superação de forma gradual e mediada, a proposta revela uma compreensão ampliada de inclusão, que não se restringe a adaptações pedagógicas, mas envolve o cuidado com o sujeito em sua integralidade. Essa abordagem se alinha a perspectivas contemporâneas da educação que reconhecem a indissociabilidade entre cognição e emoção no processo de aprender.

No campo da tecnologia educacional, a experiência com o aplicativo de avaliação formativa nas APGs evidencia um uso qualificado e intencional das ferramentas digitais. Diferentemente de abordagens

tecnicistas, a tecnologia aqui não é um fim em si mesma, mas um meio para promover transparência, autonomia e autorregulação da aprendizagem. O feedback imediato, contínuo e personalizado contribui para a construção de uma cultura avaliativa mais formativa e menos punitiva, deslocando o foco da nota para o processo. Essa prática também dialoga com princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ao diversificar formas de acompanhamento e favorecer o engajamento dos estudantes.

A dimensão da formação cidadã, por sua vez, emerge com força na prática “Entre Nós, Corre Solidariedade”. Ao articular ensino, extensão e compromisso social, a iniciativa reafirma o papel da universidade na formação de profissionais éticos, sensíveis às desigualdades e comprometidos com a transformação social. Trata-se de uma perspectiva que amplia o conceito de inclusão, deslocando-o do âmbito estritamente pedagógico para uma dimensão ética e política mais ampla. A inclusão, nesse sentido, não se limita ao acesso e permanência no ensino, mas envolve a formação de sujeitos capazes de atuar de forma responsável e solidária na sociedade.

Outro ponto de análise refere-se à transversalidade das práticas em relação aos pilares institucionais da Aula FAESA. Observa-se que experimentação, tecnologia, protagonismo e transversalidade não aparecem de forma isolada, mas articulada. As experiências mostram que a inovação pedagógica se fortalece quando esses pilares são integrados de maneira coerente e contextualizada, evitando tanto o uso acrítico de metodologias quanto a fragmentação das práticas.

Desse modo, é importante destacar que as práticas analisadas produzem impactos imediatos no engajamento e na aprendizagem, ao mesmo tempo, contribuem para a construção de trajetórias formativas mais significativas. Ao promoverem experiências marcantes — seja pela superação de medos, pelo contato com tecnologias emergentes ou pela participação em ações solidárias — elas constroem memórias acadêmicas que tendem a permanecer ao longo da vida profissional dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo evidencia que a promoção da inclusão na educação superior está intrinsecamente relacionada à transformação das práticas pedagógicas. Metodologias ativas, tecnologia educacional e ações de formação cidadã, quando articuladas de forma intencional, configuram-se como estratégias potentes para a construção de ambientes de aprendizagem mais acessíveis, significativos e socialmente comprometidos.

As experiências apresentadas demonstram que a inclusão não é uma ação pontual, mas um princípio estruturante que atravessa o planejamento, a execução e a avaliação das práticas docentes. Nesse sentido, incluir significa diversificar estratégias, reconhecer singularidades, acolher dimensões socioemocionais, ampliar formas de participação e conectar o ensino à realidade social.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor como mediador do processo educativo. As práticas analisadas evidenciam uma docência que se desloca da centralidade do conteúdo para a

Nathalia Silveira Finck | Diogo Vivacqua de Lima | Lucimauro Palles da Silva | Raquel Rosana do Carmo Volpato Lima | Luis Henrique Barbosa Borges | Vanessa Passos Brustein | Erik Rodrigues Justi | Rosana Alves | Lorena Silveira Cardoso | Sandra Boff, Sibia Marcondes | Fernando Guedes | Tatiana Kerckhoff dos Santos | Zilka Sulamita Teixeira Maia

centralidade da aprendizagem, assumindo uma postura reflexiva, inovadora e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. Esse movimento exige formação continuada, apoio institucional e espaços de compartilhamento de experiências, como o próprio Seminário de Boas Práticas que deu origem a este capítulo.

Destaca-se, ainda, a importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão como caminho para uma formação mais integrada e socialmente relevante. As práticas extensionistas e as experiências em contextos reais demonstram que a aprendizagem se fortalece quando conectada às demandas da sociedade, contribuindo para a formação de profissionais críticos, éticos e comprometidos com o bem comum.

O capítulo contribui para a consolidação de um repertório de práticas pedagógicas inclusivas na educação superior, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para docentes que buscam inovar suas práticas. Ao compartilhar experiências concretas, o texto reforça a ideia de que a transformação do ensino é possível e já está em curso, sendo construída coletivamente a partir do engajamento de professores, estudantes e equipes de suporte.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA NETO, J. R. M. de; PETRILLO, R. P. Métodos ativos de ensino/aprendizagem: definição, objetivos e estratégias didáticas. In: MELLO, C. M.; ALMEIDA NETO, J. R. M. de; PETRILLO, R. P. **Metodologias ativas: desafios contemporâneos e aprendizagem transformadora**. 2. ed. Rio de Janeiro: Processo, 2022. p. 49-113.


FAESA CENTRO UNIVERSITÁRIO. Relatório Técnico-Pedagógico do Seminário FAESA de Boas Práticas – Edição 2025. Vitória: FAESA, 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 35-76.

CAPÍTULO 5

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS E APLICAÇÕES NA DOCÊNCIA INCLUSIVA

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral462026-005>

Zilka Sulamita Teixeira Maia

Lilian de Oliveira Batista

Leiciany Soares Helmer Polez

1 INTRODUÇÃO

A consolidação da inclusão na educação superior exige a superação de modelos pedagógicos baseados na homogeneização dos estudantes e na padronização dos processos de ensino e avaliação. Em contextos marcados pela ampliação do acesso, pela diversidade de trajetórias acadêmicas e pela presença crescente de estudantes com diferentes perfis cognitivos, culturais, sociais e emocionais, torna-se necessário repensar as bases do planejamento didático e das práticas pedagógicas.

Nesse cenário, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) emerge como uma abordagem teórico-prática que orienta a construção de ambientes educacionais mais acessíveis, flexíveis e responsivos à diversidade. Inspirado no conceito de desenho universal, originalmente desenvolvido na arquitetura, o DUA propõe que o ensino seja planejado, desde sua concepção, para atender à variabilidade dos estudantes, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores.

Ao deslocar o foco das limitações individuais para as barreiras presentes nos currículos, nas metodologias e nas formas de avaliação, o DUA contribui para a construção de práticas pedagógicas inclusivas que beneficiam todos os estudantes. Trata-se, portanto, de uma abordagem que articula inclusão, qualidade acadêmica e inovação pedagógica, reafirmando o direito à aprendizagem como princípio estruturante da docência.

No contexto brasileiro, o DUA encontra-se em processo de consolidação, sendo progressivamente incorporado às pesquisas e práticas educacionais. Estudos nacionais evidenciam seu potencial para a superação de modelos centrados em adaptações individualizadas, ao propor práticas pedagógicas acessíveis desde o planejamento. No entanto, a literatura também aponta para a necessidade de maior articulação entre teoria e prática, especialmente no âmbito da educação superior.

Diante desse cenário, este capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos do Desenho Universal para a Aprendizagem, discutir seus princípios e analisar suas implicações para a docência na educação superior, estabelecendo relações com as práticas pedagógicas inclusivas sistematizadas nesta obra.

2 FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constitui-se como uma abordagem pedagógica fundamentada em contribuições da neurociência, da psicologia cognitiva e das teorias contemporâneas da aprendizagem, sendo sistematizado por pesquisadores vinculados ao Center for Applied Special Technology (CAST). Sua proposição central parte do reconhecimento de que a variabilidade é uma característica constitutiva dos sujeitos que aprendem, o que inviabiliza a ideia de um estudante médio como referência para o planejamento educacional (Cast, 2018).

Essa compreensão implica uma mudança significativa no campo educacional. Tradicionalmente, as dificuldades de aprendizagem foram atribuídas às limitações individuais dos estudantes, reforçando práticas pedagógicas centradas na adaptação posterior de conteúdos e estratégias. O DUA, ao contrário, desloca essa lógica ao afirmar que as barreiras à aprendizagem estão, em grande medida, nos próprios contextos educativos, metodologias homogêneas e processos avaliativos padronizados. Assim, a ênfase passa a recair sobre a necessidade de projetar experiências de aprendizagem acessíveis desde sua concepção, antecipando a diversidade dos estudantes (Sebastián-Heredero, 2020).

No contexto brasileiro, essa perspectiva tem sido progressivamente incorporada por pesquisadores que defendem a construção de currículos inclusivos e flexíveis, nos quais objetivos, estratégias pedagógicas e formas de avaliação estejam alinhados à heterogeneidade dos estudantes. Tal abordagem reforça o papel do professor como agente central na mediação do processo educativo, responsável por organizar ambientes de aprendizagem que considerem diferentes formas de acesso, participação e expressão do conhecimento (Zerbato, 2022).

A escolarização de estudantes público-alvo da educação especial requer transformações nos sistemas educacionais que contemplem práticas pedagógicas orientadas à efetivação da aprendizagem e à garantia de participação plena desses sujeitos. De modo recorrente, o atendimento educacional desses estudantes, no contexto das classes comuns, tem sido estruturado por meio de acomodações, adaptações curriculares individualizadas e flexibilizações pontuais. O Desenho Universal para a Aprendizagem, em perspectiva distinta, propõe a criação de estratégias de acessibilidade voltadas ao conjunto dos estudantes, abrangendo dimensões físicas, serviços, recursos e soluções educacionais que favoreçam a aprendizagem sem barreiras. Considerando os desafios enfrentados por docentes no ensino de estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comuns, o presente estudo teve como objetivo elaborar, implementar e avaliar um programa colaborativo de formação docente sobre Desenho Universal para a Aprendizagem (Zerbato, 2022).

A operacionalização do DUA no contexto educacional se dá por meio de três princípios estruturantes, que traduzem seus fundamentos teóricos em diretrizes pedagógicas aplicáveis à prática

docente: múltiplos meios de engajamento, múltiplos meios de representação e múltiplos meios de ação e expressão. Esses princípios não devem ser compreendidos como etapas sequenciais, mas como dimensões interdependentes que orientam o planejamento e a execução do ensino (Sebastián-Heredero, 2020).

O princípio dos múltiplos meios de engajamento está relacionado às formas de motivar e envolver os estudantes no processo de aprendizagem. Parte-se do entendimento de que o interesse, a persistência e o nível de envolvimento variam entre os sujeitos, sendo influenciados por fatores emocionais, culturais e contextuais. Nesse sentido, o planejamento pedagógico deve prever diferentes estratégias de engajamento, como a oferta de escolhas, a contextualização dos conteúdos, a proposição de desafios adequados aos diferentes níveis de desenvolvimento e a criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam o pertencimento e a segurança (Sebastián-Heredero, 2020).

O princípio dos múltiplos meios de representação refere-se às formas de apresentação dos conteúdos, considerando que os estudantes percebem, compreendem e processam as informações de maneiras distintas. Isso implica a utilização de diferentes linguagens e recursos (textos, imagens, vídeos, áudios e esquemas, dentre outros), bem como a organização clara e estruturada das informações, a explicitação de conceitos-chave e a garantia de acessibilidade comunicacional. Nesse aspecto, destaca-se a importância de que os materiais didáticos sejam planejados de modo a reduzir barreiras cognitivas e sensoriais, ampliando as possibilidades de compreensão por parte dos estudantes (Sebastián-Heredero, 2020).

O princípio dos múltiplos meios de ação e expressão diz respeito às formas pelas quais os estudantes demonstram o que aprenderam. Ao romper com a lógica de avaliação única e padronizada, esse princípio propõe a diversificação dos modos de expressão, permitindo que os estudantes utilizem diferentes linguagens e formatos para evidenciar seus conhecimentos. Isso inclui, por exemplo, a possibilidade de realização de atividades escritas, orais, visuais ou práticas, bem como a valorização de processos formativos, que considerem o percurso de aprendizagem e não apenas os resultados finais (Sebastián-Heredero, 2020).

A articulação entre esses três princípios permite a construção de práticas pedagógicas que reconhecem a variabilidade como regra, e não como exceção, promovendo condições mais equitativas de aprendizagem. Ao integrar engajamento, representação e expressão, o DUA contribui para a superação de modelos pedagógicos centrados na homogeneização, favorecendo a construção de experiências educacionais mais flexíveis, acessíveis e significativas (Sebastián-Heredero, 2020).

No âmbito da educação superior, essa abordagem adquire relevância particular, considerando o perfil heterogêneo dos estudantes, marcado por trajetórias formativas diversas, desigualdades educacionais e diferentes condições de acesso ao conhecimento. Nesse contexto, o DUA não apenas amplia as possibilidades de inclusão, mas também contribui para a qualificação do ensino, ao promover práticas

pedagógicas mais responsivas, inovadoras e alinhadas às demandas contemporâneas da formação acadêmica (Zerbato, 2022).

Dessa forma, o Desenho Universal para a Aprendizagem consolida-se como um referencial teórico e prático que orienta a construção de ambientes educacionais comprometidos com a equidade e a qualidade, reafirmando o direito à aprendizagem como eixo estruturante da docência na educação superior (Sebastián-Herederó, 2020).

3 METODOLOGIA

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em revisão de literatura, cujo objetivo consiste em mapear, analisar e interpretar a produção científica acerca do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no contexto da educação superior. Trata-se de uma abordagem metodológica adequada quando o interesse do pesquisador está em compreender o estado do conhecimento de um determinado campo, identificando suas tendências, recorrências, lacunas e perspectivas de desenvolvimento.

Segundo Gil (2008), a pesquisa pode ser compreendida como um procedimento racional e sistemático que tem como finalidade proporcionar respostas aos problemas propostos. O autor destaca que toda investigação científica parte de uma questão norteadora e se desenvolve mediante a utilização de métodos e técnicas que assegurem a confiabilidade dos resultados.

Esta pesquisa foi iniciada com o levantamento dos dados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), reconhecido como uma das mais amplas bases de dados acadêmicos do Brasil, reunindo produções nacionais e internacionais de elevado rigor científico. A busca foi realizada no dia 21 de abril de 2026, utilizando como descritor principal a expressão “desenho universal para a aprendizagem na educação superior”.

A seleção dos estudos foi orientada por critérios de inclusão e exclusão previamente definidos. Foram incluídos artigos científicos publicados em periódicos revisados por pares, disponíveis em texto completo, que abordassem explicitamente o Desenho Universal para a Aprendizagem no contexto da educação superior. Priorizaram-se estudos que apresentassem discussões sobre práticas pedagógicas, experiências docentes, propostas metodológicas, análises institucionais ou investigações empíricas relacionadas à educação superior, de modo a garantir a aderência ao objeto da pesquisa.

Como critérios de exclusão, foram desconsiderados estudos que, embora mencionassem o DUA, estivessem restritos à Educação Básica ou a outros níveis de ensino, bem como produções de natureza exclusivamente teórica desvinculadas de contextos educacionais aplicados. Também foram excluídos artigos duplicados, resumos sem acesso ao texto completo e publicações que não apresentavam relação direta com a temática investigada.

Após a aplicação desses critérios, procedeu-se à leitura exploratória dos títulos e resumos dos estudos identificados, com o objetivo de verificar sua pertinência em relação ao escopo da pesquisa. Em seguida, os artigos selecionados foram submetidos à leitura, permitindo a extração de informações referentes aos objetivos, metodologias utilizadas, contextos investigados e principais achados. Esse processo possibilitou a organização do material em categorias analíticas, construídas a partir de recorrências temáticas identificadas no conjunto da produção.

A análise dos dados foi conduzida por meio de uma abordagem que ultrapassa a descrição dos achados, buscando compreender significados, relações e tendências presentes no corpus analisado. Essa perspectiva permite identificar não apenas o que tem sido produzido sobre o DUA na educação superior, mas também como esse conhecimento tem sido construído, quais enfoques predominam e quais lacunas ainda permanecem no campo.

Adicionalmente, destaca-se que recursos de Inteligência Artificial foram utilizados como apoio técnico complementar em etapas operacionais da pesquisa, especialmente na organização preliminar de dados, sistematização de informações e revisão linguístico-textual. Ressalta-se, contudo, que todas as decisões analíticas, interpretações teóricas, seleção de referências e redação final permaneceram sob responsabilidade dos pesquisadores, preservando-se os princípios éticos, o rigor metodológico e a autoria intelectual do estudo.

Dessa forma, a presente revisão de literatura configura-se como uma investigação de caráter crítico-analítico, alinhada à perspectiva de que a pesquisa científica não se limita à acumulação de informações, mas envolve um processo sistemático de interpretação e produção de sentido sobre a realidade estudada, conforme destacado por Gil (2008). Assim, a metodologia adotada busca garantir rigor científico, coerência analítica e contribuição efetiva para o avanço do conhecimento sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem na educação superior.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da aplicação dos critérios metodológicos estabelecidos, foram identificados estudos que abordam o Desenho Universal para a Aprendizagem no contexto da educação superior. A sistematização desses trabalhos permite visualizar a distribuição das produções, seus autores, periódicos e anos de publicação, conforme apresentado na tabela a seguir.

Tabela 1: Artigos sobre DUA na educação superior

Título do artigo	Autores	Periódico	Ano
Desenho universal para aprendizagem e a inclusão escolar no ensino superior: uma revisão de literatura	Camila Siqueira Cronemberger Freitas e Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.	Revista Eletrônica de Educação	2024
Desenho universal para a aprendizagem no Ensino Superior presencial: análise de experiências	Gisele Schwede e Geisa Letícia Kempfer Bock.	Educação: Teoria e Prática	2025
Desvendando abordagens educacionais no ensino superior: análise sob a ótica do DUA	Jacqueline Lidiane de Souza Prais, Samantha Ferreira da Costa Moreira e Eladio Sebastián Heredero.	Revista Educação Especial	2024
Planejamento docente no contexto do desenho universal para aprendizagem	Eladio Sebastián-Heredero; A. R. T. Góes; H. C. Góes	Revista Educação Especial	2025
Formação de professores: desenhando uma disciplina inclusiva a partir do DUA	Josiane Pereira Torres e Rafael Henrique de Resende Marciano	Revista Docência do Ensino Superior	2022
Desenho universal para a aprendizagem aplicado à organização de práticas pedagógicas inclusivas	Jacqueline Lidiane de Souza Prais e Célia Regina Vitaliano	Revista Práxis Pedagógica	2023
As inter-relações entre desenho universal para aprendizagem e tecnologia assistiva	Leidmar Cunha Melo e Antônio Roberto Cezarino Serra e Wallysabel Alves Veras	Quaestio	2024
Educação física escolar e desenho universal para a aprendizagem	Anderson Borges Braz e Maria Amélia Almeida van Munster	Revista Educação Especial	2025
Desenho universal para aprendizagem e inclusão de estudantes com deficiência intelectual	Tatiana Pieczarka e Tatiana Valdivieso Vergara	Revista Educação Especial	2023
A importância do desenho universal para a aprendizagem na inclusão escolar	Carmem L. Valente Pereira; Maria C. Santos de Melo Penha; Fernanda Ribeiro Jordão Guimarães; Ana Lúcia Jakubiak de Albuquerque; <ul style="list-style-type: none"> • Elvis da Silva Moura; • Ereci Onofre da Silva; • Clayton Alencar de Freitas; Maria Francilene Santos de Lucena Oliveira.	Lumen et Virtus	2025

Fonte: elaboração própria

A análise dos estudos apresentados permitiu identificar tendências recorrentes na produção científica, bem como compreender o estágio de desenvolvimento do campo no contexto brasileiro.

4.1 SÍNTESE DOS ACHADOS DA LITERATURA SOBRE DUA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A análise da produção científica sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na educação superior evidencia um campo em processo de consolidação, marcado por avanços conceituais

significativos, mas ainda com limitações no que se refere à produção de evidências empíricas sistemáticas. Os estudos convergem ao apontar que o DUA se configura como uma abordagem pedagógica capaz de responder às demandas contemporâneas da educação superior, especialmente em contextos de ampliação do acesso e crescente heterogeneidade do perfil discente. Nesse sentido, o DUA emerge não apenas como uma estratégia de inclusão, mas como um referencial que tensiona e reorganiza as bases do planejamento didático, deslocando o foco da adaptação individual para a construção de currículos flexíveis e acessíveis desde sua concepção.

Um dos principais achados da literatura refere-se à centralidade do DUA na promoção da inclusão educacional, especialmente no atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). Os estudos indicam que a aplicação dos princípios do DUA — múltiplos meios de representação, engajamento e ação/expressão — contribui para a redução de barreiras pedagógicas, ampliando as possibilidades de acesso ao conteúdo, participação nas atividades e demonstração da aprendizagem. No entanto, observa-se que essa potencialidade ainda é, em grande medida, explorada em nível teórico, sendo limitada a quantidade de pesquisas que analisam sua implementação em contextos reais da educação superior.

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel do DUA na qualificação das práticas pedagógicas para além da inclusão. A literatura aponta que, ao incorporar múltiplas formas de ensino e avaliação, o DUA beneficia todos os estudantes, independentemente de apresentarem ou não necessidades educacionais específicas. Essa característica reforça a ideia de que a inclusão não deve ser compreendida como um conjunto de adaptações direcionadas a grupos específicos, mas como um princípio estruturante da prática docente, capaz de elevar a qualidade do ensino de forma geral. Nesse sentido, o DUA se aproxima de abordagens contemporâneas que defendem a personalização da aprendizagem e a centralidade do estudante no processo educativo.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, os estudos analisados indicam que esse é um dos principais campos de tensão e transformação no contexto da implementação do DUA. As práticas avaliativas tradicionais, ainda fortemente baseadas em modelos padronizados e classificatórios, mostram-se insuficientes para contemplar a diversidade dos estudantes. O DUA propõe, nesse sentido, a diversificação dos instrumentos avaliativos e a valorização de diferentes formas de expressão do conhecimento, contribuindo para a construção de processos avaliativos mais formativos, inclusivos e coerentes com os princípios da equidade educacional. No entanto, a mudança dessa lógica avaliativa ainda encontra resistências, tanto no plano institucional quanto na cultura pedagógica dos docentes.

A literatura também evidencia a forte relação entre o DUA e o uso de tecnologias educacionais, especialmente no contexto da educação a distância e do ensino híbrido. As tecnologias digitais são frequentemente apontadas como facilitadoras da implementação dos princípios do DUA, na medida em que possibilitam a oferta de múltiplos formatos de conteúdo, diferentes formas de interação e maior

flexibilidade nos percursos de aprendizagem. Contudo, os estudos alertam que a simples incorporação de tecnologias não garante a efetivação do DUA, sendo necessário que seu uso esteja articulado a intencionalidade pedagógica e a um planejamento didático coerente com a diversidade dos estudantes.

Um dos achados mais recorrentes diz respeito à fragilidade da formação docente para a implementação do DUA. Os estudos indicam que muitos professores da educação superior não receberam, em sua formação inicial, subsídios teóricos e práticos para atuar em contextos inclusivos, o que dificulta a incorporação de abordagens como o DUA em suas práticas pedagógicas. Nesse cenário, a formação continuada emerge como elemento central, especialmente quando orientada por experiências concretas, compartilhamento de práticas e reflexão sobre o cotidiano da docência. Ainda assim, observa-se que iniciativas de formação nessa perspectiva são, em muitos casos, pontuais e não institucionalizadas.

Além disso, a análise da literatura revela que a implementação do DUA na educação superior brasileiro ocorre, majoritariamente, de forma fragmentada e dependente de iniciativas individuais de professores, não sendo ainda sustentada por políticas institucionais robustas. Essa característica evidencia um descompasso entre o avanço das políticas de inclusão — que ampliam o acesso de estudantes diversos à educação superior — e a consolidação de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. Nesse contexto, o DUA aparece como um referencial promissor, mas que ainda carece de institucionalização e de maior integração com as políticas acadêmicas e curriculares.

Por fim, destaca-se que a produção científica sobre o DUA na educação superior brasileira ainda é relativamente recente e concentrada em estudos de revisão, o que indica a necessidade de ampliação de pesquisas empíricas que investiguem sua aplicação em diferentes contextos, áreas do conhecimento e modalidades de ensino. Essa lacuna representa, ao mesmo tempo, um desafio e uma oportunidade para o campo educacional, na medida em que abre espaço para a produção de conhecimento aplicado, capaz de subsidiar a formação docente e a formulação de políticas institucionais mais alinhadas aos princípios da inclusão.

4.2 DUA NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A incorporação do Desenho Universal para a Aprendizagem na educação superior não ocorre de forma automática, exigindo transformações na cultura pedagógica, na formação docente e na organização institucional. Nesse sentido, o DUA demanda um planejamento intencional que considere, desde o início, a diversidade dos estudantes, antecipando possíveis barreiras à aprendizagem.

Do ponto de vista da docência, essa abordagem implica a adoção de práticas reflexivas, a abertura à experimentação pedagógica e a utilização de estratégias diversificadas de ensino e avaliação. O professor passa a atuar como mediador de experiências de aprendizagem, organizando ambientes que favoreçam o engajamento, a participação e a expressão dos estudantes.

Além disso, o DUA dialoga diretamente com propostas contemporâneas de inovação pedagógica, como a personalização da aprendizagem e o uso de tecnologias educacionais, contribuindo para a construção de práticas mais dinâmicas e responsivas às necessidades dos estudantes.

As práticas pedagógicas sistematizadas nesta obra evidenciam que muitos desses princípios já se encontram presentes na docência universitária, ainda que nem sempre explicitamente nomeados. Isso reforça a compreensão do DUA como um referencial que organiza e potencializa práticas existentes, contribuindo para sua sistematização e ampliação.

A implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem na educação superior enfrenta desafios significativos, que se manifestam tanto no âmbito individual quanto institucional. Entre eles, destacam-se a formação insuficiente dos docentes para atuar em contextos de diversidade, a sobrecarga de trabalho e a permanência de uma cultura avaliativa centrada em práticas padronizadas.

Esses desafios são intensificados no contexto brasileiro, marcado por desigualdades estruturais e por lacunas na formação inicial e continuada de professores. Nesse cenário, a ausência de políticas institucionais sistemáticas voltadas à inclusão dificulta a consolidação de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios do DUA.

Por outro lado, as experiências analisadas apontam possibilidades concretas de avanço, como a oferta de formação continuada baseada na prática docente, a criação de repositórios de materiais acessíveis, o fortalecimento de núcleos de apoio pedagógico e o uso estratégico de tecnologias educacionais. Tais iniciativas indicam caminhos para a construção de uma cultura institucional mais comprometida com a inclusão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Desenho Universal para a Aprendizagem constitui uma abordagem potente para a consolidação da docência inclusiva na educação superior, ao oferecer princípios que orientam o planejamento, a execução e a avaliação das práticas pedagógicas.

Ao reconhecer a variabilidade dos estudantes como ponto de partida do ensino, o DUA desloca a lógica da adaptação pontual para uma perspectiva de planejamento inclusivo, que beneficia todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse contexto, o DUA não se apresenta como solução única, mas como um referencial que potencializa práticas já existentes e orienta novas possibilidades de ação.

Assim, reafirma-se que a construção de uma educação superior inclusiva depende da articulação entre políticas institucionais, formação docente e práticas pedagógicas concretas. O Desenho Universal para a Aprendizagem, ao integrar essas dimensões, contribui para o desenvolvimento de uma docência mais consciente, responsável e comprometida com a equidade e a qualidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield: CAST, 2018.


SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. *Desenho Universal para a Aprendizagem e currículo inclusivo*.

ZERBATO, Ana Paula. *Formação de professores e práticas pedagógicas inclusivas no contexto do DUA*.

**PARTE II - USO DE IA COMO
INOVAÇÃO PEDAGÓGICA PARA
FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES E
PARA OTIMIZAÇÃO DO TRABALHO
DOCENTE**

CAPÍTULO 6

O COMPARTILHAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE

 <https://doi.org/10.63330/livroautor462026-006>

Zilka Sulamita Teixeira Maia

Lorena Piza Arndt do Nascimento

Vitor Nunes Rosa

Carla Letícia Alvarenga Leite

1 INTRODUÇÃO

A formação docente tem sido historicamente marcada por uma tensão entre modelos prescritivos de capacitação e abordagens que reconhecem o professor como sujeito ativo da própria formação. Em um contexto educacional atravessado pela incorporação acelerada de tecnologias digitais, pela emergência da Inteligência Artificial (IA) e pelas exigências crescentes de inovação pedagógica e qualidade acadêmica, torna-se insuficiente conceber a formação de professores como processo restrito a cursos pontuais, treinamentos técnicos ou atualizações instrumentais desconectadas da prática e da reflexão sobre a prática.

A docência universitária contemporânea exige do professor domínio dos conteúdos específicos de sua área, competências pedagógicas, capacidade reflexiva, postura ética diante do uso de tecnologias e disposição para aprender continuamente a partir da experiência (Schon, 2000). Nesse cenário, a formação docente passa a ser compreendida como um processo situado, permanente e coletivo, que se desenvolve no interior das práticas pedagógicas e das mediações construídas no cotidiano institucional.

É nesse horizonte que o compartilhamento de práticas pedagógicas com uso de Inteligência Artificial emerge como uma estratégia formativa potente. Ao transformar o fazer docente mediado por IA em objeto de análise, diálogo e socialização, o compartilhamento desloca a formação de uma lógica transmissiva para uma lógica colaborativa, reflexiva e autoral. Trata-se de um movimento que reconhece o professor como produtor de conhecimento pedagógico e como curador do uso educacional da tecnologia, valorizando os saberes construídos na experiência sem dissociá-los da reflexão teórica.

A IA, quando integrada à educação superior, não se configura apenas como ferramenta tecnológica, mas como elemento que tensiona concepções de ensino, avaliação, autoria, planejamento didático e acompanhamento da aprendizagem. Nesse processo, nenhum professor atua isoladamente: o uso pedagógico da IA demanda troca de experiências, compartilhamento de estratégias, discussão ética e aprendizagem coletiva.

Este capítulo analisa o Seminário FAESA de Boas Práticas como um dispositivo institucional de formação docente, centrado no compartilhamento de práticas pedagógicas com uso de IA. O Seminário é compreendido não apenas como um evento acadêmico, mas como uma política formativa que articula teoria, prática, reflexão e desenvolvimento profissional, ao selecionar, sistematizar, avaliar e socializar experiências docentes mediadas por IA desenvolvidas na educação superior.

O objetivo deste capítulo é analisar de que maneira o compartilhamento de práticas pedagógicas com uso de IA, mediado pelo Seminário FAESA de Boas Práticas, contribui para a formação docente na educação superior, fortalecendo a profissionalidade docente, a cultura institucional de inovação pedagógica e a consolidação do uso crítico e intencional da tecnologia no ensino.

2 TEORIA E MÉTODO

2.1 SABERES DA DOCÊNCIA E O CONHECIMENTO PROFISSIONAL

Parte-se do pressuposto de que o compartilhamento de boas práticas docentes mediadas pela IA constitui um dispositivo formativo situado, alimentado pela heterogeneidade dos contextos, pela experimentação pedagógica e pela reflexão crítica sobre o uso da tecnologia no ensino. Busca-se construir um campo de conversa profissional no qual narrativas de sala de aula, protocolos de uso de IA, evidências de aprendizagem e dilemas éticos circulem, produzindo sentido coletivo para a ação pedagógica.

Conforme Tardif (2002), os saberes docentes são heterogêneos e socialmente construídos, articulando formação acadêmica, currículos prescritos, cultura institucional e saberes da experiência. O compartilhamento de práticas com IA, nessa perspectiva, constitui-se como processo de socialização e reconstrução de saberes profissionais, emergentes das condições reais de trabalho e das interações entre professores que experimentam, avaliam e refinam o uso da tecnologia.

Ao socializar práticas mediadas por IA, arquitetam-se situações de aprendizagem também para os professores. Planejam-se encontros com objetivos claros, critérios de qualidade, tempos de devolutiva e momentos de meta-avaliação das experiências compartilhadas. A prática docente com IA torna-se, assim, um artefato analítico para examinar intencionalidade didática, critérios de avaliação da aprendizagem e decisões pedagógicas tomadas em contextos de incerteza tecnológica.

Segundo Perrenoud (2000), competências profissionais como planejar situações de aprendizagem, avaliar formativamente, integrar tecnologias, trabalhar em equipe, enfrentar dilemas éticos e gerir a própria formação sustentam esse movimento. O uso da IA na prática docente amplia a complexidade dessas competências, exigindo discernimento pedagógico, responsabilidade ética e constante tomada de decisão.

A formação que nasce do compartilhamento ancora-se simultaneamente no terreno profissional e organizacional. Relaciona-se às histórias, valores, motivações e responsabilidades dos docentes e, ao mesmo tempo, depende de tempos, espaços, culturas institucionais e liderança que legitimem a inovação

pedagógica. Quando essas dimensões entram em diálogo, o processo formativo ganha densidade, reconhecimento docente e potencial de replicabilidade.

Na perspectiva de Nóvoa (1992), compreender a formação a partir do terreno profissional implica historicizar a docência e articular dimensões pessoal, profissional e organizacional. O compartilhamento de práticas com IA configura-se, assim, como ato de afirmação profissional, conferindo visibilidade às experiências docentes e ampliando margens de autonomia pedagógica no interior das instituições.

Assume-se, portanto, que o compartilhamento gera desenvolvimento profissional ao transformar a prática em objeto de análise. Planos de ensino, procedimentos avaliativos, rubricas, *prompts*, fluxos de uso da IA e demais artefatos do fazer docente são pensados e repensados a partir do contato com experiências compartilhadas. Nesse exercício crítico, a identidade docente se reinscreve e a docência se reinventa.

2.2 METODOLOGIA

A investigação adotou como procedimento metodológico a análise documental, conforme Gil (2008), compreendida como processo sistemático de localização, seleção, crítica e interpretação de documentos institucionais, sem intervenção direta no campo empírico. O corpus foi composto pelo relatório técnico-pedagógico do Seminário FAESA de Boas Práticas – Edição 2025, pelos registros das práticas com uso de IA disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem FAESA e pelos questionários de avaliação respondidos pelos participantes.

A análise foi conduzida em duas etapas complementares: crítica externa dos documentos, voltada à verificação de autoria, autenticidade, integridade e contexto de produção; e crítica interna, concentrada na coerência dos registros, nos objetivos declarados, na consistência dos indicadores e nas possíveis intencionalidades institucionais.

Os documentos foram tratados como fontes situadas, atravessadas por escolhas pedagógicas e organizacionais. A análise incluiu categorização temática alinhada ao eixo “Uso de Inteligência Artificial”, bem como a dimensões transversais, como formação docente, organização institucional, avaliação, difusão das práticas, engajamento e replicabilidade.

Para apoiar o tratamento de grande volume de informações, foram utilizados recursos de IA, especificamente o Microsoft Copilot, como ferramenta auxiliar para organização dos dados, identificação de recorrências temáticas e sistematização preliminar dos resultados, sem substituir a interpretação analítica realizada pelos pesquisadores.

3 O SEMINÁRIO FAESA DE BOAS PRÁTICAS (2025): PROCEDIMENTOS DE REALIZAÇÃO E RESULTADOS POR EIXOS TEMÁTICOS

3.1 PROCEDIMENTOS DE REALIZAÇÃO

O Seminário de Boas Práticas FAESA (SBP) visou promover o compartilhamento de boas práticas docentes, tendo em vista experiências de personalização, experimentação, tecnologias, protagonismo e transversalidade. E ainda, reconhecer as melhores práticas docentes e premiar professores segundo categorias/eixos formativos estabelecidos (inovação pedagógica com uso de IA e práticas pedagógicas inclusivas) a partir da avaliação entre pares.

O público-alvo das ações de formação no âmbito do SBP é o professor FAESA da educação superior, quer seja ele de cursos presenciais, à distância ou semipresenciais, bem como da educação básica. Foram estabelecidas as seguintes metas, 100% dos professores participantes formados; experiências compartilhadas de todas as modalidades e níveis de educação onde os professores atuam; e a produção de 1 E-book do Seminário de Boas Práticas Edição 2025.

O Seminário de Boas Práticas (SBP) 2025 foi estruturado em cinco etapas articuladas e complementares. A primeira etapa consistiu na divulgação do edital e na inscrição das boas práticas por meio de formulário e envio de vídeo ou podcast no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Na segunda etapa, realizou-se a curadoria e seleção das práticas submetidas, com base nos requisitos previamente estabelecidos, seguida da gravação dos vídeos ou podcasts correspondentes. A terceira etapa envolveu a formação dos professores participantes e a avaliação das melhores práticas inscritas. Na quarta etapa, procedeu-se à elaboração do e-book das Boas Práticas, organizadas segundo categorias temáticas. Por fim, a quinta etapa destinou-se ao reconhecimento das três boas práticas mais acessadas, considerando os dados de visualização no AVA e no YouTube.

Ao término desse percurso obteve-se como resultado o compartilhamento de 9 boas práticas voltadas ao uso de IA na sala de aula. Nesse sentido, foram compartilhadas as boas práticas, a saber:

- Corrigindo trabalhos na metade do tempo com uso da IA e rubricas - Autor: Henrique Hamerski
- Elaboração de material didático com uso de IA – Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas - Autores: Marcelo Plotegher Campinhos e Jarbas Ferreira da Silva Araújo
- IA na educação: conectando teoria, mercado e futuro profissional - Autor: Ivan Arenque Passos
- O uso da IA em pesquisa mercadológica - Autora: Mirella Bravo de Souza
- A inteligência artificial como aliada do professor: otimizando o tempo na criação de materiais didáticos - Autora: Renata Cristina Laranja Leite
- Tabuada inteligente: boas práticas e jogos pedagógicos - Autora: Raquel Rosana do Carmo Volpato Lima
- Simulação clínica desde o primeiro período com apoio da Inteligência Artificial: relato de experiência em currículo inovador - Autores: Lorena Silveira Cardoso; Fernando Guedes Cunha; Tatiana Kerckhoff dos Santos; e Sibia Marcondes.

3.2 COMPARTILHAMENTO DE BOAS PRÁTICAS SOBRE O USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

O resultado geral reforça que o eixo de IA já produz soluções ensináveis e com escala potencial, sobretudo quando ancorado em artefatos e protocolos que reduzam barreiras de adoção e qualifiquem o uso pedagógico e responsável das tecnologias.

Os dados consolidados da categoria indicam alto potencial de transferência das experiências: 71,0% dos registros responderam “Sim” para replicabilidade (277 respostas), 20,8% “Em parte” (81), e apenas 8,2% “Não” (32), revelando que a maioria das práticas com IA é percebida como aplicável em diferentes contextos e componentes curriculares.

Em relação ao interesse em apresentar experiências no próximo Seminário, observa-se um quadro equilibrado: 46,8% “Sim” (182) e 53,2% “Não” (207), sinalizando base relevante para nutrir a comunidade de prática e, ao mesmo tempo, a necessidade de apoios institucionais (oficinas *hands-on*, guias de implementação, banco de *prompts* por área, fluxos no AVA e balizas éticas) para ampliar a disposição docente em socializar *cases* em edições futuras.

O COMPARTILHAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Tabela 1: Boa Prática Compartilhada, Análise de replicabilidade e Indicações provenientes das Avaliações - Eixo: Uso de IA

Eixo: Uso de IA	Resultados a partir da avaliação dos participantes
Corrigindo trabalhos na metade do tempo com uso da IA e rubricas.	Replicabilidade de 81,3% “Sim”, 15,0% “Em parte” e 3,7% “Não”; intenção de compartilhar no próximo SBP: 43,9% “Sim” e 56,1% “Não”. A prática foi elogiada pela clareza e pelo ganho de tempo na avaliação, com ênfase de que a IA deve atuar como apoio ao crivo crítico do professor. Os participantes pedem materiais orientadores passo a passo, integração ao AVA (rubricas e fluxos) e diretrizes éticas (autoria, curadoria e uso responsável).
Elaboração de material didático com uso de IA (Curso de ADS).	Replicabilidade de 65,3% “Sim”, 26,5% “Em parte” e 8,2% “Não”; intenção de compartilhar: 38,8% “Sim”, 61,2% “Não”. Reconhecida por personalizar conteúdos e aumentar a produtividade, a experiência gerou pedidos de exemplos concretos, demonstrações ao vivo e lista comentada de ferramentas, além de oficinas institucionais de uso pedagógico e orientações éticas (referenciação, verificação)..
Simulação clínica desde o primeiro período: relato de experiência em currículo inovador	Replicabilidade de 62,1% “Sim”, 24,1% “Em parte” e 13,8% “Não”; intenção de compartilhar: 62,1% “Sim”, 37,9% “Não”. Houve forte valorização da simulação na formação médica (competências clínicas, habilidades técnicas, atitudes profissionais), com sugestões de integração com outros módulos, interação entre períodos, evidências visuais (fotos/vídeos) e avaliação de impacto (depoimentos, pesquisas de satisfação)
IA na Educação: conectando teoria, mercado e futuro profissional.	Replicabilidade de 78,1% “Sim”, 15,6% “Em parte” e 6,3% “Não”; intenção de compartilhar: 56,3% “Sim”, 43,7% “Não”. A experiência foi valorizada por promover reflexão prospectiva com estudantes; os participantes pedem estudos de caso, prompts exemplificados e evidências de aprendizagem, junto a orientações sobre uso responsável (ética, referenciação, diversificação de fontes).
O uso da IA em pesquisa mercadológica.	Replicabilidade de 60,9% “Sim”, 26,1% “Em parte” e 13,0% “Não”; intenção de compartilhar: 39,1% “Sim”, 60,9% “Não”. Os comentários destacam clareza e inovação para tarefas de investigação aplicada, com solicitações de simulações ao vivo, tutoriais práticos e materiais replicáveis (roteiros, prompts), além de reforço à curadoria crítica dos outputs gerados pela IA
A Inteligência Artificial como aliada do professor: otimizando o tempo na criação de materiais didáticos.	Replicabilidade de 89,9% “Sim”, 8,9% “Em parte” e 1,3% “Não”; intenção de compartilhar: 39,7% “Sim”, 60,3% “Não”. Uma das iniciativas de maior potencial de adoção, com pedidos por banco institucional de prompts, guias práticos, exemplos aplicados e formação; foram debatidos direitos autorais, privacidade e políticas internas para o uso de IA em materiais instrucionais
Tabuada inteligente: boas práticas e jogos pedagógicos.	Replicabilidade de 25,9% “Sim”, 40,7% “Em parte” e 33,3% “Não”; intenção de compartilhar: 48,1% “Sim”, 51,9% “Não”. A estratégia de gamificação foi considerada útil para engajamento e revisões, com pedidos de regras detalhadas, exemplos de materiais e integração curricular; sugeriu-se adaptação interáreas e extensão para a educação básica
Simulação clínica desde o primeiro período com apoio da IA: relato de experiência em currículo inovador.	Replicabilidade de 52,4% “Sim”, 33,3% “Em parte” e 14,3% “Não”; intenção de compartilhar: 52,4% “Sim”, 47,6% “Não”. Reconhecida pela potência formativa e pelo feedback estruturado, a prática motivou pedidos de detalhamento metodológico (cenários, avaliação), treinamento docente e expansão a outros cursos, além de registro audiovisual para reflexão e replicação.
App para avaliação formativa em pequenos grupos.	Replicabilidade aproximada de 73% “Sim”, 27% “Em parte” e 0% “Não”. O uso do aplicativo é associado à transparência avaliativa e ao protagonismo discente; os participantes demonstram interesse em conhecer a ferramenta, incluir feedback qualitativo e realizar oficinas para aprimorar o uso pedagógico, com pedidos de ampliação a outros componentes curriculares.

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos documentos analisados

Em termos pedagógicos, a IA ganha potência quando subordinada à intenção didática e à mediação reflexiva do professor. A IA não substitui o julgamento docente; mas, expande-o quando articulada a propósitos de ensino e aprendizagem, portanto, se constitui como uma avaliação formativa que oferece critérios claros (rubricas), oportunidades de melhora e feedback oportuno.

No plano da política institucional, o Aula FAESA aparece como ecossistema de coerência: os pilares (Personalização, Experimentação, Tecnologia, Protagonismo e Transversalidade) e a infraestrutura do AVA/Brighspace (trilhas, templates, padronização) explicam a alta percepção de replicabilidade — o professor encontra caminhos de implementação e artefatos prontos (modelos, fluxos e critérios). Essa coerência reduz barreiras de adoção e aumenta a escala das inovações entre cursos.

Os resultados também revelam zonas de atenção: (a) formações específicas para quem tem menos familiaridade com IA; (b) protocolos simples de ética/autoria (declaração de uso, verificação de fontes, correspondência entre produto e evidências do estudante); (c) integração nativa ao AVA (rubricas, tarefas, feedback automático ou semiautomático); (d) curadoria de exemplos por área, com “cases de sala de aula” que inspirem aplicação local. Tais ações alinham-se a evidências de desenvolvimento profissional efetivo (conteúdo focalizado, aprendizagem ativa, colaboração e coerência).

Em perspectiva metodológica, a análise documental demonstrou ser adequada para captar a lógica de funcionamento do SBP: edital e curadoria, produção de mídias (vídeos/podcasts), avaliação entre pares (questionários no AVA), difusão pública (landing page/playlist) e reconhecimento das práticas mais acessadas. Esse desenho forma ciclos de melhoria (planejar–executar–avaliar–divulgar) e gera evidências para tomada de decisão pedagógica.

A partir das avaliações, propõe-se um plano de consolidação do eixo de IA: (i) repositório institucional de prompts por área, (ii) kits de implementação (modelos de rubricas, checklists de verificação ética, roteiros de avaliação); (iii) oficinas de microensino com IA (design de atividades, simulações, feedback com rubricas no AVA); (iv) mentorias por pares (docentes que já implementam apoiando quem está começando). Essas medidas respondem diretamente aos pedidos recorrentes dos participantes.

Outra agenda essencial é o impacto sobre a aprendizagem discente. O relatório traz evidências de engajamento docente e acessos às práticas, mas não quantifica ganhos de aprendizagem. Recomenda-se avançar para o uso de IA pelos estudantes tendo em vista suas profissões.

Do ponto de vista teórico-prático, a consolidação do eixo IA no SBP reafirma a profissionalidade docente: professores como autores de soluções e curadores de experiências alinhadas ao currículo. Quando práticas são documentadas, avaliadas e compartilhadas em rede, o conhecimento pedagógico deixa de ser tácito e passa a circular, retroalimentando a formação e a cultura de inovação — um movimento coerente com a prática reflexiva e com a ideia de comunidade de prática na educação superior.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Seminário FAESA de Boas Práticas, com foco no compartilhamento de práticas pedagógicas mediadas pela IA, permite afirmar que a formação docente na educação superior se fortalece quando ancorada em processos coletivos, situados e reflexivos. Os resultados evidenciam que a socialização de experiências reais de sala de aula, sistematizadas, avaliadas entre pares e disseminadas institucionalmente, constitui-se como um dispositivo formativo potente, capaz de articular desenvolvimento profissional, inovação pedagógica e coerência curricular.

O uso educacional da IA, tal como observado nas práticas analisadas, não se reduz à dimensão instrumental ou à otimização de tempo docente, ainda que esses aspectos sejam relevantes. A IA adquire densidade pedagógica quando integrada a propósitos didáticos claros, critérios formativos de avaliação e mediações docentes conscientes. Nesse sentido, os dados reforçam que a IA amplia o julgamento pedagógico do professor, mas não o substitui, reposicionando a docência como instância central de tomada de decisão ética, curricular e avaliativa.

O Seminário FAESA de Boas Práticas revelou-se um ambiente institucional estruturante, capaz de converter experiências individuais em conhecimento compartilhado, favorecendo a circulação de saberes docentes, a replicabilidade das práticas e a consolidação de uma cultura de inovação pedagógica. A elevada percepção de replicabilidade das experiências com IA indica que o apoio institucional, a clareza dos artefatos pedagógicos (rubricas, fluxos, modelos e exemplos) e a articulação com o ecossistema Aula FAESA reduzem barreiras de adoção tecnológica e promovem a escalabilidade das inovações.

Entretanto, a análise também evidencia zonas de atenção que demandam continuidade formativa e políticas institucionais robustas. A necessidade de formação diferenciada para docentes em distintos níveis de familiaridade com a IA, a elaboração de protocolos éticos claros sobre autoria, curadoria e uso responsável da tecnologia, bem como a integração mais orgânica das ferramentas de IA ao Ambiente Virtual de Aprendizagem, configuram-se como elementos imprescindíveis para a consolidação do eixo de IA na formação docente.

Do ponto de vista metodológico, a análise documental mostrou-se adequada para compreender a lógica organizativa e formativa do Seminário, evidenciando ciclos virtuosos de planejamento, execução, avaliação e difusão das práticas. Todavia, indica-se como agenda futura a ampliação de estudos que acompanhem os impactos das práticas mediadas por IA sobre a aprendizagem discente, de modo a fortalecer ainda mais a articulação entre inovação pedagógica e evidências de aprendizagem.

Conclui-se que o compartilhamento de práticas pedagógicas com uso de IA, quando concebido como política formativa institucional, contribui significativamente para o fortalecimento da profissionalidade docente, para a construção de comunidades de prática na educação superior e para a consolidação de uma cultura crítica, ética e intencional de uso da tecnologia. O Seminário FAESA de Boas

Práticas, ao reconhecer o professor como autor, curador e produtor de conhecimento pedagógico, reafirma a docência universitária como prática reflexiva e estratégica para responder aos desafios contemporâneos da educação superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de inovação para a educação superior**. Brasília: MEC, 2023.

FAESA CENTRO UNIVERSITÁRIO. **Relatório Técnico-Pedagógico do Seminário FAESA de Boas Práticas – Edição 2025**. Vitória: FAESA, 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13–33.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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


TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

CAPÍTULO 7

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral462026-007>

Lorena Silveira Cardoso

Fernando Guedes Cunha

Tatiana Kerckhoff dos Santos

Sibia Marcondes

Ivan Arenque Passos

Mirella Bravo de Souza

Raquel Rosana do Carmo Volpato Lima

Lorena Piza Arndt do Nascimento

Zilka Sulamita Teixeira Maia

1 INTRODUÇÃO

A formação profissional dos estudantes na educação superior tem passado por profundas transformações nas últimas décadas, impulsionadas por mudanças nas configurações do trabalho, pela ampliação do acesso ao ensino universitário, pela incorporação acelerada de tecnologias digitais e pela exigência crescente de profissionais capazes de lidar com contextos complexos, incertos e interdisciplinares. Nesse cenário, torna-se cada vez mais evidente que a formação acadêmica não pode restringir-se à transmissão de conteúdos teóricos desarticulados da prática profissional, mas deve favorecer a construção de competências que integrem saberes técnicos, pensamento crítico, dimensões éticas, capacidade reflexiva e responsabilidade social.

As diretrizes contemporâneas da educação superior apontam para a necessidade de currículos mais integrados, metodologias ativas e experiências formativas que situem o estudante como sujeito do próprio processo de aprendizagem. A formação profissional passa, assim, a ser compreendida como um percurso construído progressivamente, no qual o estudante é convidado a mobilizar conhecimentos, tomar decisões, resolver problemas reais ou simulados, refletir sobre suas ações e atribuir sentido ao que aprende. Essa perspectiva desloca o foco do ensino para a aprendizagem e exige reorganização das práticas pedagógicas, dos espaços formativos e do papel do professor.

Nesse contexto, práticas como a simulação clínica, a pesquisa aplicada, o uso pedagógico da Inteligência Artificial (IA), as metodologias investigativas e os jogos educativos ganham relevância por promoverem a aproximação entre teoria e prática desde os primeiros momentos da formação. Essas

estratégias permitem que o estudante vivencie situações similares às que enfrentará no exercício profissional, em ambientes controlados e formativos, desenvolvendo competências técnicas e não técnicas, tais como comunicação, empatia, trabalho em equipe, autonomia, liderança, tomada de decisão e postura ética.

A IA, por sua vez, emerge como um elemento estruturante dos novos cenários formativos, não apenas como ferramenta tecnológica, mas como mediadora de processos cognitivos, investigativos e avaliativos. Quando integrada de forma intencional ao ensino, a IA amplia possibilidades de personalização da aprendizagem, qualificação do feedback, acesso à informação e desenvolvimento da autoria discente. Entretanto, seu uso pedagógico exige mediação docente crítica, clareza ética e alinhamento com os objetivos formativos, sob pena de reduzir-se a um recurso instrumental desconectado da aprendizagem significativa.

É nesse horizonte que se insere o presente capítulo, que analisa um conjunto de boas práticas desenvolvidas na FAESA Centro Universitário voltadas à formação profissional dos estudantes. As experiências apresentadas, oriundas de diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino, evidenciam modos diversos de integrar currículo, prática profissional, tecnologia e intencionalidade pedagógica. Ao sistematizar essas práticas, o capítulo busca contribuir para o fortalecimento de uma cultura institucional de inovação pedagógica, orientada para a formação integral, ética e socialmente comprometida dos estudantes da educação superior.

2 TEORIA E MÉTODO

2.1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL, COMPETÊNCIAS E METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas de aprendizagem inscrevem-se no campo das abordagens pedagógicas que compreendem o aprender como um processo situado, intencional e articulado à prática social e profissional. Ao deslocarem o foco da transmissão de conteúdos para a mobilização de saberes em contextos complexos, essas metodologias colocam o estudante em posição ativa frente ao conhecimento, exigindo análise, tomada de decisão, resolução de problemas e reflexão crítica. Tal perspectiva dialoga diretamente com a noção de formação por competências, entendida como a capacidade de agir eficazmente em situações reais, mobilizando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de forma integrada (Perrenoud, 1999).

Nesse sentido, aprender se refere na construção de esquemas de ação que se desenvolvem na e pela prática, em contextos que desafiam o estudante a interpretar situações, fazer escolhas e assumir responsabilidades. A aprendizagem torna-se, assim, mais significativa e duradoura, pois se ancora em experiências que exigem engajamento cognitivo, ético e relacional, favorecendo processos de metacognição e autonomia intelectual (Perrenoud, 1999).

A simulação constitui-se como uma estratégia pedagógica privilegiada nesse modelo formativo, ao possibilitar a aproximação entre teoria e prática em ambientes seguros, planejados e intencionalmente estruturados para a aprendizagem. Por meio de cenários simulados, os estudantes podem vivenciar situações complexas, lidar com a incerteza, tomar decisões sob pressão e refletir sobre as consequências de suas ações, sem riscos aos pacientes ou às instituições. Esse tipo de experiência favorece o desenvolvimento simultâneo de competências técnicas e não técnicas, como comunicação, empatia, trabalho em equipe, liderança e segurança, fundamentais à atuação profissional contemporânea.

A potência formativa da simulação está diretamente relacionada à reflexão sistemática sobre a experiência vivida. Conforme propõe Schön (2000), a aprendizagem profissional se constrói a partir da reflexão-na-ação e da reflexão-sobre-a-ação, processos pelos quais o sujeito analisa criticamente suas decisões, reformula hipóteses e ressignifica saberes. A reflexão sobre a prática e na prática, o feedback formativo e a autoavaliação, nesse contexto, não são etapas acessórias, mas componentes centrais de uma pedagogia da prática reflexiva, orientada para o desenvolvimento contínuo do profissional.

Paralelamente, o uso pedagógico da inteligência artificial introduz novas mediações nos processos de ensinar e aprender, ampliando possibilidades de pesquisa, análise de dados, produção de materiais, criação de cenários formativos e personalização das experiências de aprendizagem (Mazur, 2026). No entanto, à luz das contribuições da pedagogia universitária crítica, o valor educativo das tecnologias — incluindo a IA — não reside em sua sofisticação técnica, mas na intencionalidade pedagógica que orienta seu uso. A tecnologia não é neutra nem autossuficiente; ela adquire sentido educativo quando integrada a projetos formativos comprometidos com a aprendizagem significativa, a ética e a formação integral dos sujeitos (Cunha, 2014).

Moran (2015) e Bacich (2018) discutem metodologias ativas e inovação pedagógica reforçando que a centralidade do professor permanece essencial nesse processo, não como transmissor de conteúdos, mas como mediador, curador, orientador e provocador de aprendizagens. Cabe ao docente criar situações didáticas desafiadoras, promover a problematização da prática, favorecer o diálogo e sustentar processos avaliativos formativos, nos quais o feedback qualificado contribui para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes (Moran, 2015; Bacich, 2018).

Dessa forma, a formação profissional contemporânea demanda a articulação intencional entre metodologias ativas, tecnologias digitais, experiências práticas e reflexão crítica. Esse arranjo pedagógico configura ambientes de aprendizagem nos quais professores e estudantes constroem conjuntamente o conhecimento, reconhecendo a prática profissional como espaço legítimo de produção de saberes. Trata-se de uma concepção de docência reflexiva e comprometida com a formação por competências, na qual a inovação pedagógica não se reduz ao uso de tecnologias, mas se ancora em fundamentos epistemológicos, éticos e formativos sólidos (Schön, 2000; Perrenoud, 1999; Cunha, 2014).

Assim, a formação profissional contemporânea demanda a articulação entre metodologias ativas, tecnologias digitais, experiências práticas e reflexão crítica, configurando um cenário no qual professores e estudantes constroem conjuntamente o conhecimento, em comunidades de aprendizagem orientadas para a prática profissional.

2.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DO CAPÍTULO

Este capítulo adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, fundamentada na análise de relatos de boas práticas pedagógicas desenvolvidas na FAESA Centro Universitário. As práticas analisadas integram diferentes cursos, áreas do conhecimento e níveis educacionais, sendo selecionadas por seu potencial formativo, inovação metodológica e contribuição direta para a formação profissional dos estudantes.

Os dados utilizados decorrem de registros institucionais, relatos docentes, descrições das atividades pedagógicas implementadas e evidências qualitativas dos impactos observados no processo de aprendizagem. As práticas foram tratadas como experiências situadas, construídas em contextos específicos de atuação docente, atravessadas por escolhas pedagógicas, curriculares e tecnológicas.

O procedimento metodológico consistiu na sistematização das práticas a partir de dimensões analíticas comuns, a saber: objetivos formativos, planejamento pedagógico, recursos utilizados, estratégias metodológicas, formas de avaliação e impactos percebidos na aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos estudantes. Essa sistematização permitiu compreender convergências e singularidades entre as experiências, bem como identificar princípios pedagógicos que atravessam as diferentes práticas.

A análise orientou-se por uma perspectiva interpretativa, buscando compreender os sentidos atribuídos às práticas formativas e sua contribuição para a construção de competências profissionais. Não se tratou, portanto, de avaliar as práticas em termos de eficácia mensurável, mas de analisar seu potencial pedagógico, formativo e institucional, considerando o contexto da educação superior contemporânea.

Ao adotar esse percurso metodológico, o capítulo pretende contribuir para a reflexão sobre a formação profissional dos estudantes, evidenciando como práticas pedagógicas inovadoras, quando sistematizadas e compartilhadas, podem fortalecer currículos mais integrados, humanizados e alinhados às demandas sociais e profissionais atuais.

No desenvolvimento da pesquisa e na sistematização das práticas analisadas, foi utilizado o Microsoft Copilot como ferramenta de apoio ao processo investigativo e à produção acadêmica. O Copilot contribuiu para a organização dos dados qualitativos, apoio à revisão textual, síntese de informações, refinamento conceitual e alinhamento teórico dos relatos docentes, sempre sob mediação e validação dos pesquisadores. Dessa forma, o Copilot foi integrado ao processo metodológico como tecnologia de apoio,

utilizada de maneira intencional, crítica e ética, em consonância com os objetivos formativos e científicos da educação superior.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As boas práticas pedagógicas apresentadas a seguir exemplificam diferentes estratégias formativas adotadas na educação superior para qualificar a formação profissional dos estudantes. Desenvolvidas em contextos curriculares diversos, essas experiências evidenciam a intencionalidade de aproximar o processo de ensino e aprendizagem das demandas reais do exercício profissional, por meio de metodologias ativas, uso pedagógico da IA, simulações, investigações aplicadas e práticas lúdicas. Ao sistematizar essas iniciativas, busca-se compreender como a articulação entre teoria, prática, tecnologia e mediação docente contribui para o desenvolvimento de competências técnicas, éticas e socioemocionais, fortalecendo o protagonismo estudantil e a construção de percursos formativos mais significativos e alinhados às exigências contemporâneas do mundo do trabalho.

3.1 SIMULAÇÃO CLÍNICA DESDE O PRIMEIRO PERÍODO COMO BOA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO MÉDICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM CURRÍCULO INOVADOR

A boa prática de Lorena Silveira Cardoso Simulação clínica desde o primeiro período como estratégia na educação médica foi desenvolvida no curso de Medicina da FAESA no primeiro semestre de 2025, dentro do eixo de Habilidades Médicas e Profissionalismo. A proposta surgiu com a intenção de aproximar os estudantes da prática clínica desde o início da graduação, permitindo que vivenciassem situações reais de cuidado em um ambiente seguro, controlado e alinhado ao currículo inovador do curso.

O objetivo central da prática foi proporcionar aos estudantes experiências autênticas por meio da simulação clínica, favorecendo o desenvolvimento de competências fundamentais para a formação médica, como comunicação, trabalho em equipe, empatia, pensamento crítico, raciocínio clínico e profissionalismo. A atividade buscou também fortalecer a relação entre teoria e prática, ampliando o entendimento dos conteúdos estudados e promovendo maior segurança na realização das primeiras abordagens clínicas.

O planejamento envolveu diversas etapas estruturadas. Inicialmente, foram realizadas reuniões entre os docentes do eixo para definir os objetivos educacionais e as competências a serem desenvolvidas, de forma alinhada ao currículo do curso. Em seguida, foram selecionados temas adequados ao primeiro contato do estudante com a simulação, contemplando avaliação inicial do paciente, identificação da queixa principal, história da doença atual, técnicas corretas de lavagem das mãos, uso de equipamentos de proteção individual, comunicação com o paciente, postura profissional e segurança do paciente. A partir desses temas, foram elaborados os roteiros de simulação, os critérios de avaliação e a organização dos momentos de pré-briefing e debriefing. A logística também foi planejada para funcionar em pequenos grupos,

garantindo acompanhamento próximo, personalização da aprendizagem e observação contínua do desenvolvimento das competências.

A implementação da prática contou com a utilização dos laboratórios de simulação da instituição, que dispõem de consultórios, ambientes de baixa e alta complexidade, manequins de diferentes níveis tecnológicos e equipamentos essenciais, como estetoscópios, esfigomanômetros, termômetros e oxímetros. Também foram utilizados materiais de segurança, como luvas, álcool e algodão, além de roteiros pedagógicos e cronogramas organizados. O envolvimento e a dedicação dos professores foram fundamentais para a condução dos cenários e para a mediação dos momentos reflexivos no debriefing, etapa essencial para consolidar a aprendizagem.

Os impactos observados no processo formativo foram extremamente positivos. Os estudantes relataram maior engajamento, segurança e autonomia ao realizarem suas primeiras abordagens clínicas. A vivência dos cenários contribuiu para a compreensão mais profunda dos conteúdos teóricos e para o desenvolvimento precoce da postura profissional. A simulação também se mostrou eficaz para estimular a escuta ativa, o cuidado centrado na pessoa e a cultura do feedback desde os primeiros dias da graduação. De modo geral, a prática fortaleceu a formação de um futuro médico mais ético, empático e preparado para atuar nas diversas realidades do Sistema Único de Saúde.

3.2 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: CONECTANDO TEORIA, MERCADO E FUTURO PROFISSIONAL

A boa prática de Ivan Arenque Passos foi desenvolvida com estudantes dos cursos EAD da FAESA, com o objetivo de integrar a IA como uma ferramenta pedagógica capaz de ampliar a autoria, estimular o pensamento crítico e fortalecer a pesquisa aplicada. A proposta surgiu da necessidade de aproximar o estudante do cenário real do mercado de trabalho, articulando três dimensões essenciais: teoria, prática profissional e projeções sobre o futuro da própria área de atuação. A iniciativa buscou desenvolver competências técnicas, conceituais e éticas, além de promover maior autonomia e protagonismo estudantil.

O trabalho teve início com a definição de um tema gerador, orientado por uma pergunta central: “Como a IA transformará a sua área profissional no futuro?”. Essa pergunta serviu como ponto de partida para um processo investigativo estruturado. A primeira etapa consistiu em uma revisão teórica, conduzida com base em autores fundamentais da área de gestão e recursos humanos, como Idalberto Chiavenato. A leitura das obras permitiu que os estudantes construíssem um repertório sólido de conceitos, entendendo o estado atual das teorias que sustentam práticas como recrutamento e seleção, tema trabalhado na turma de Recursos Humanos. Essa base teórica foi considerada indispensável para que os estudantes pudessem dialogar com a IA de forma crítica e fundamentada.

Em seguida, os estudantes avançaram para a análise do mercado atual, investigando como empresas e plataformas têm utilizado IA nos processos de gestão de pessoas, especialmente no recrutamento e seleção. A pesquisa incluiu o uso de relatórios, notícias, tendências globais e estudos de caso, permitindo aos estudantes compreender como a IA está, de fato, sendo aplicada nas organizações. Essa etapa foi crucial para aproximar teoria e prática, mostrando aos estudantes que o cenário profissional está em constante transformação e que muitas dessas mudanças ainda não estão presentes nos livros, o que os coloca na posição de pesquisadores ativos.

A partir desse movimento entre teoria e mercado, os estudantes foram orientados a elaborar uma síntese autoral, na qual deveriam responder à pergunta inicial, projetando como acreditam que a IA influenciará o futuro da área. Esse momento foi dedicado à construção de pensamento próprio, tomando como base os conhecimentos adquiridos, as observações feitas e as tendências identificadas. Assim, cada estudante pôde propor possibilidades de evolução, apontar desafios e refletir sobre o papel ético e humano no uso da tecnologia.

Para viabilizar essa prática, foram necessários três tipos de recursos: tecnológicos, pedagógicos e humanos. Os recursos tecnológicos permitiram a pesquisa, as interações com ferramentas de IA e a produção dos trabalhos. Os recursos pedagógicos envolveram orientação, construção de roteiros, definição dos caminhos investigativos e acompanhamento do processo. Já os recursos humanos incluíram a participação ativa do professor, mediando dúvidas, conduzindo reflexões e estimulando o pensamento crítico, além do papel dos estudantes como protagonistas de sua própria aprendizagem.

Os resultados foram expressivos. Os estudantes demonstraram maior domínio dos conceitos teóricos, compreenderam de forma mais clara a aplicação real da IA no mercado e desenvolveram um olhar crítico sobre o uso responsável e ético das tecnologias emergentes. A atividade também contribuiu para o alinhamento da formação com as demandas do mercado de trabalho, já que os estudantes tiveram contato direto com práticas atualizadas e tendências que moldam o futuro das profissões. A proposta mostrou, ainda, que a integração entre teoria, IA e protagonismo estudantil potencializa aprendizagens significativas e prepara o estudante para atuar de forma consciente, ética e inovadora.

3.3 O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM PESQUISA MERCADOLÓGICA

A boa prática de Mirella Bravo de Souza intitulada foi desenvolvida na disciplina de Pesquisa Mercadológica, ofertada no quarto período do curso de Publicidade e Propaganda da FAESA. A proposta surgiu da necessidade de qualificar o estudante para compreender a importância da pesquisa baseada em dados dentro do processo de produção publicitária, independentemente da função que venha a ocupar no mercado. A atividade dialoga diretamente com o Projeto Integrador III, integrando teoria, aplicação prática e tecnologias emergentes.

O objetivo central da prática foi desenvolver a capacidade do estudante de compreender por que e como utilizar dados para embasar decisões estratégicas no marketing e na publicidade. A partir desse propósito, buscou-se ensinar onde localizar dados confiáveis, como analisá-los e de que maneira transformá-los em informações relevantes para a construção de inteligência mercadológica. Assim, a atividade contribuiu para que o estudante compreendesse que, dentro do sistema de informação em marketing, a qualidade das decisões depende diretamente da interpretação adequada desses dados.

O planejamento da prática iniciou-se com a retomada dos conhecimentos de marketing estudados no período anterior. Foi realizada uma avaliação diagnóstica que permitiu revisitar conceitos essenciais e situar os estudantes na nova disciplina. Em seguida, iniciou-se a fundamentação teórica sobre os conceitos, metodologias e aplicabilidades da pesquisa mercadológica. Ao avançar na disciplina, os estudantes tiveram contato com relatórios reais de pesquisa, o que possibilitou visualizar resultados concretos e compreender o ciclo completo da investigação.

A construção do relatório de pesquisa foi realizada de forma processual, distribuída entre as etapas avaliativas (C2 e C3). Os estudantes desenvolveram desde a definição do problema até a análise final dos dados, passando por etapas como objetivos, hipóteses, instrumentos de coleta e interpretação dos resultados. Cada fase foi acompanhada de devolutivas da professora, permitindo ajustes contínuos e evitando o acúmulo de erros ao final do processo.

Um diferencial da prática foi a utilização de clientes reais, escolhidos pelos próprios estudantes. Eles foram incentivados a selecionar negócios de pessoas próximas, como academias, lojas, comércios familiares e serviços de pequeno porte. Esse contato gerou maior senso de responsabilidade e pertencimento, já que o relatório final seria entregue e utilizado por um cliente real. Esse movimento aproximou o processo acadêmico da realidade profissional e fortaleceu a autonomia do estudante.

Para a implementação da prática, foram utilizados dois tipos de IA: ChatGPT e Manus, esta última apresentada à professora em uma formação anterior. A proposta incluiu o uso comparativo das ferramentas, tanto na geração de ideias quanto na construção dos prompts. Em vez de solicitar apenas os resultados, os estudantes tiveram que pedir às IAs que produzissem os melhores prompts para alcançar determinadas respostas. Em seguida, comparavam os prompts gerados, avaliavam qual era mais adequado e aplicavam a versão escolhida.

Todo o processo foi guiado de forma a mostrar aos estudantes que a IA é uma ferramenta que auxilia, mas não substitui o conhecimento humano. Os estudantes alimentaram as inteligências artificiais com análises previamente elaboradas, como diagnósticos, tabelas SWOT e interpretação dos 4 Ps do marketing. A partir desses dados, a IA gerava hipóteses, sugestões e análises, mas cabia ao estudante validar, justificar e fundamentar cada escolha com base nos conhecimentos construídos ao longo do curso. Esse movimento

evidenciou que a IA potencializa o trabalho, mas depende diretamente da inteligência humana para direcionamento, tomada de decisões e análises críticas.

Os impactos da prática foram amplamente positivos. A IA proporcionou personalização no processo de aprendizagem, já que cada estudante trabalhava com um cliente diferente e obtinha resultados específicos, que eram debatidos em sala. Houve também maior aproximação com a realidade do mercado, que utiliza cada vez mais ferramentas inteligentes para tomada de decisão. Além disso, a prática favoreceu a aprendizagem de procedimentos, aspecto frequentemente negligenciado, mas essencial para formar estudantes capazes de conduzir pesquisas de ponta a ponta.

Outros impactos observados incluíram agilidade no feedback, maior acessibilidade aos processos investigativos e desenvolvimento de novas competências relacionadas ao uso responsável da IA. A prática também contribuiu para uma relação mais transparente entre professor e estudante, já que o uso de IA foi incorporado de forma aberta e orientada, evitando inseguranças e incentivando o uso ético.

Todos os estudantes concluíram suas pesquisas e elaboraram relatórios completos, mesmo aqueles que apresentavam dificuldades pontuais. Isso foi possível graças ao acompanhamento contínuo, ao registro dos prompts utilizados e à atualização constante de orientações no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Os depoimentos finais apontaram surpresa positiva e satisfação com a experiência, especialmente pelo fato de terem sido incentivados a usar a IA de forma qualificada e crítica, integrando tecnologia e fundamentação teórica de maneira equilibrada.

Essa boa prática demonstrou que a IA pode ser integrada à educação superior de forma ética, pedagógica e alinhada às exigências contemporâneas, ampliando as possibilidades de investigação e fortalecendo o papel do estudante como protagonista da própria aprendizagem.

3.4 TABUADA INTELIGENTE: BOAS PRÁTICAS E JOGOS PEDAGÓGICOS

A boa prática desenvolvida por Raquel Rosana do Carmo Volpato Lima teve como foco o fortalecimento da aprendizagem da tabuada por meio de jogos pedagógicos, integrando ludicidade, metodologias ativas e o uso de tecnologias inovadoras, como a IA. A iniciativa nasceu da necessidade identificada nos testes diagnósticos: embora os estudantes soubessem montar os algoritmos de multiplicação e divisão, muitos continuavam errando operações básicas por falta de domínio da tabuada. Assim, a tabuada tornou-se o ponto central do planejamento, percebida como o principal obstáculo no avanço da aprendizagem matemática.

No planejamento inicial, foram selecionados diversos recursos lúdicos que pudessem apoiar o desenvolvimento da multiplicação de maneira leve, divertida e significativa. A professora preparou materiais físicos para as turmas do 3º, 4º e 5º ano, organizando jogos como jogo da velha com tabuada, campo minado matemático, quebra-cabeça da multiplicação e atividades com dados numerados. A IA

também foi utilizada para ampliar materiais, como transformar uma imagem simples de quebra-cabeça em um jogo maior e mais atrativo, ajustado para a realidade das turmas. A partir do resultado de cada tabuada, os estudantes montavam figuras e completavam desafios, sempre relacionando o raciocínio lógico ao cálculo.

As aplicações ocorreram ao longo de vários dias e envolveram rodízios de jogos. Um dos preferidos da turma foi o campo minado, que despertou surpresa e curiosidade, pois cada número escondido continha uma multiplicação diferente — desde operações simples, como 3×1 ou 4×5 , até desafios maiores, como 8×7 e 9×9 . A cada revelação, os estudantes demonstravam entusiasmo, superando dificuldades e assimilando rapidamente os conteúdos. Os jogos transformaram a rotina das aulas: enquanto os livros e cadernos, sozinhos, provocavam resistência, a presença dos jogos era recebida com alegria e envolvimento imediato. Bastava a professora chegar com a bolsa de materiais para que a turma vibrasse antecipando a atividade.

Os resultados dessa boa prática foram expressivos. As turmas apresentaram 35% de melhora no desempenho das avaliações de matemática, incluindo aquelas diretamente relacionadas à tabuada. Houve também 40% de redução nos erros recorrentes de multiplicação, mostrando que a prática constante e o ambiente lúdico favoreceram a fixação dos conteúdos. A participação dos estudantes alcançou 90%, reforçando que o caráter ativo e divertido das atividades aumentou o engajamento e a motivação.

A integração entre ludicidade e tecnologia inovadora contribuiu para criar um ambiente de aprendizagem mais significativo, aproximando os estudantes de um universo de jogos que ultrapassava o digital. Muitos estudantes demonstraram encantamento com jogos físicos — como dados, tabuleiros e cartas — percebendo que o aprendizado pode acontecer de forma prazerosa e interativa, mesmo longe das telas. A proposta também desmistificou a ideia de que os estudantes só se interessavam por jogos digitais, mostrando que atividades presenciais, bem planejadas, eram igualmente capazes de despertar interesse e participação.

Essa boa prática evidenciou que o uso de jogos na aprendizagem da tabuada fortaleceu não apenas o desempenho matemático, mas também a autonomia, o raciocínio rápido e a confiança dos estudantes. Combinando criatividade, tecnologia e metodologia ativa, a professora conseguiu transformar um conteúdo tradicionalmente desafiador em uma experiência prazerosa, inclusiva e altamente eficaz para suas turmas.

3.5 SIMULAÇÃO CLÍNICA DESDE O PRIMEIRO PERÍODO COM APOIO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM CURRÍCULO INOVADOR

A prática desenvolvida pelos professores Lorena Silveira Cardoso, Fernando Guedes Cunha, Tatiana Kerckhoff dos Santos e Sibia Marcondes no curso de Medicina da FAESA consiste na implementação da simulação clínica desde o primeiro período, associada ao uso da IA como ferramenta de apoio ao ensino e

à avaliação. A proposta foi construída no contexto da formação médica inicial e tem como objetivo promover uma aprendizagem ativa, significativa e centrada no estudante, estimulando o desenvolvimento precoce de competências técnicas e não técnicas. Entre essas competências estão o raciocínio clínico, a comunicação, a liderança, a tomada de decisão e a conduta profissional alinhada às exigências contemporâneas da área da saúde.

Essa iniciativa integra um currículo inovador estruturado por eixos articulados, que incluem Sistemas Orgânicos Integrados, Habilidades Médicas e Profissionalismo, e Integração Ensino-Serviço-Comunidade. A simulação clínica foi incorporada formalmente dentro do eixo de Habilidades Médicas e Profissionalismo I, estabelecendo-a como estratégia pedagógica desde o início do curso. A prática valoriza a articulação entre teoria e prática, aproximando o estudante de contextos reais de atuação médica já nos primeiros períodos.

O planejamento contou com uma etapa contínua de capacitação docente, garantindo que os professores estivessem preparados para utilizar metodologias ativas, conduzir simulações realísticas e incorporar tecnologias digitais. A IA passou a ser utilizada para a criação e personalização de roteiros clínicos e cenários simulados, bem como para apoiar processos de feedback, oferecendo devolutivas mais precisas, individualizadas e alinhadas aos desempenhos observados durante as atividades.

A implementação ocorre de maneira gradual, com inserção crescente de atividades simuladas que utilizam tecnologia, debriefing estruturado e avaliações práticas. Os estudantes realizam o OSCE desde o primeiro período, o que reforça a intencionalidade da formação prática precoce e contribui para a consolidação de habilidades clínicas e atitudes profissionais desde os primeiros módulos do curso.

Para a execução da prática, são utilizados diversos recursos tecnológicos, como softwares interativos, óculos 3D, mesas digitais e ferramentas de realidade aumentada que permitem construir casos clínicos detalhados. O curso dispõe de laboratórios estruturados de baixa e alta complexidade, equipados para proporcionar cenários realísticos que simulam diferentes contextos de atuação médica.

Os impactos observados incluem maior engajamento e motivação dos estudantes, desenvolvimento antecipado de autonomia e confiança clínica, aprimoramento das habilidades técnicas e das habilidades não técnicas, como comunicação, liderança e raciocínio clínico. A utilização da IA tem contribuído diretamente para qualificar o processo de feedback, aproximando-o das necessidades individuais de cada estudante. A prática também favorece uma integração mais consistente entre teoria e prática, oferecendo uma formação médica mais humanizada, segura e alinhada às demandas atuais do sistema de saúde.

Essa experiência demonstra como a combinação entre simulação clínica precoce, currículo integrado e uso pedagógico da IA pode fortalecer a aprendizagem ativa e elevar a qualidade da formação médica.

4 ANÁLISES INTERPRETATIVAS DAS BOAS PRÁTICAS

A análise interpretativa das boas práticas pedagógicas voltadas à formação profissional dos estudantes evidencia um movimento convergente de reconfiguração da educação superior, no qual a aprendizagem deixa de ser concebida como processo essencialmente transmissivo para assumir caráter experiencial, reflexivo e situado. As experiências analisadas, embora distintas em termos de área do conhecimento, público e estratégias didáticas, compartilham princípios pedagógicos comuns que sinalizam mudanças estruturais nos modos de formar profissionais.

Um primeiro aspecto relevante refere-se à antecipação e progressividade da experiência profissional ao longo do percurso formativo. Práticas como a simulação clínica desde o primeiro período, com ou sem o apoio da IA, rompem com a lógica tradicional de adiamento da prática para os momentos finais do curso. Essa antecipação não tem caráter meramente técnico, mas formativo, ao permitir que o estudante construa desde cedo uma identidade profissional ancorada na tomada de decisão, na responsabilidade ética, na comunicação e no cuidado com o outro. A simulação, nesse sentido, funciona como um dispositivo pedagógico que integra saberes cognitivos, habilidades procedimentais e atitudes profissionais, fortalecendo uma formação mais consciente e segura.

Outro eixo interpretativo central é a ressignificação do papel da tecnologia na formação profissional. Nas práticas analisadas, a IA não aparece como substituta do trabalho humano, mas como mediadora de processos investigativos, reflexivos e autorais. Seja no apoio à pesquisa mercadológica, na análise de tendências de mercado ou na personalização do feedback em cenários simulados, a IA é incorporada como ferramenta que amplia possibilidades formativas, desde que subordinada à intencionalidade pedagógica. Essa mediação tecnológica exige do estudante competências críticas, como validação de informações, fundamentação teórica, responsabilidade ética e capacidade de julgamento, reafirmando que o domínio da tecnologia passa, necessariamente, pelo desenvolvimento do pensamento crítico.

As práticas também evidenciam um deslocamento importante na centralidade do estudante como sujeito da aprendizagem. Em todas as experiências, observa-se que o estudante é convocado a investigar, experimentar, comparar resultados, justificar escolhas e assumir protagonismo no próprio percurso formativo. Esse protagonismo é particularmente visível nas práticas de pesquisa com clientes reais, na elaboração de sínteses autorais sobre o futuro profissional mediado pela IA e no engajamento lúdico proporcionado pelos jogos pedagógicos. Trata-se de um protagonismo orientado, sustentado por acompanhamento docente contínuo, feedback formativo e critérios claros de avaliação, evitando tanto o abandono pedagógico quanto a superproteção.

Um quarto elemento interpretativo refere-se à integração entre dimensões técnicas e humanas da formação profissional. As práticas de simulação clínica enfatizam competências como empatia, comunicação, escuta ativa e trabalho em equipe; as práticas com IA abordam explicitamente questões éticas

e responsabilidades no uso da tecnologia; e as práticas lúdicas fortalecem a confiança, a autonomia e a autoestima dos estudantes. Esse conjunto evidencia que a formação profissional não se limita à aquisição de habilidades operacionais, mas envolve a construção de valores, atitudes e disposições éticas necessárias ao exercício responsável das profissões.

Por fim, as boas práticas analisadas revelam a importância da mediação docente e do suporte institucional para a consolidação de experiências formativas de qualidade. Todas as iniciativas demandaram planejamento intencional, definição clara de objetivos, acompanhamento contínuo e disponibilidade de recursos materiais, tecnológicos e humanos. Isso reforça a compreensão de que a inovação pedagógica não depende apenas da criatividade individual do professor, mas de políticas institucionais que legitimem, sustentem e valorizem práticas formativas alinhadas às demandas contemporâneas da educação superior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste capítulo permitem afirmar que a formação profissional dos estudantes na educação superior se fortalece quando estruturada a partir de experiências pedagógicas significativas, intencionalmente planejadas e alinhadas às exigências do mundo do trabalho e às responsabilidades sociais das profissões. As boas práticas analisadas evidenciam que é possível articular inovação metodológica, uso crítico da tecnologia e desenvolvimento humano sem perder de vista a qualidade acadêmica e a centralidade do estudante.

As experiências apresentadas demonstram que metodologias ativas, como a simulação clínica, a pesquisa aplicada, o uso pedagógico da IA e os jogos educativos, promovem aprendizagens mais profundas ao integrarem teoria e prática desde os primeiros momentos da formação. Essa integração contribui para que o estudante atribua sentido ao que aprende, reconheça a aplicabilidade do conhecimento e desenvolva competências profissionais de forma progressiva, consciente e ética.

Destaca-se, ainda, que o uso da IA, quando mediado pedagogicamente, amplia as possibilidades de personalização, autoria e feedback, fortalecendo tanto a autonomia discente quanto a profissionalidade docente. As práticas analisadas evidenciam que a IA não reduz o papel do professor, mas, ao contrário, exige maior clareza de propósitos formativos, maior rigor ético e maior intencionalidade pedagógica, reposicionando a docência como elemento central na condução dos processos de aprendizagem.

Outro aspecto relevante diz respeito à formação de profissionais mais sensíveis às dimensões humanas do exercício profissional. As experiências de simulação, de trabalho com clientes reais e de aprendizagem lúdica demonstram que competências como empatia, comunicação, responsabilidade e trabalho colaborativo são desenvolvidas de forma mais consistente quando integradas às práticas formativas e não tratadas como conteúdos acessórios ou exclusivamente teóricos.

Observa-se também que o sucesso dessas práticas está diretamente relacionado ao investimento institucional em infraestrutura, formação docente e cultura de inovação pedagógica. A existência de currículos integrados, ambientes de simulação, ambientes virtuais de aprendizagem estruturados e espaços de compartilhamento de práticas contribui para a consolidação de modelos formativos mais coerentes, sustentáveis e replicáveis.

Conclui-se que as boas práticas analisadas não apenas qualificam a formação profissional dos estudantes, mas também sinalizam caminhos possíveis para a transformação da educação superior. Ao reconhecer o estudante como protagonista, o professor como mediador reflexivo e a tecnologia como aliada crítica, essas experiências reafirmam a educação superior como espaço de formação humana integral, comprometida com a ética, a inovação e a responsabilidade social. Investir na sistematização, no compartilhamento e na consolidação dessas práticas constitui, portanto, um passo fundamental para fortalecer trajetórias acadêmicas mais significativas e formar profissionais preparados para atuar de forma crítica, competente e sensível nas complexas realidades contemporâneas.


REFERÊNCIAS

- ACICH, L. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.
- FAESA CENTRO UNIVERSITÁRIO. **Relatório do Seminário de Boas Práticas Pedagógicas – Edição 2025**. Vitória: FAESA, 2025.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MAZUR, Eric. **O dilema da IA: o papel do professor e a aprendizagem ativa**. Palestra (Masterclass). São Paulo: ESPM, 27 abr. 2024. Realização: STEM+ – Consórcio de Educação e Carreira.
- MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <<https://www.unesco.org>>. Acesso em: 27 mar. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Transforming and scaling up health professionals' education and training**. Geneva: WHO, 2013. Disponível em: <<https://www.who.int>>. Acesso em: 27 mar. 2026.

CAPÍTULO 8

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AVALIAÇÃO, PRODUÇÃO DIDÁTICA E REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral462026-008>

Henrique Hamerski

Marcelo Plotegher Campinhos

Jarbas Ferreira da Silva Araújo

Renata Cristina Laranja Leite

Lorena Piza Arndt do Nascimento

Zilka Sulamita Teixeira Maia

Vitor Nunes Rosa

1 INTRODUÇÃO

A intensificação das demandas acadêmicas na Educação Superior, especialmente em contextos de expansão do acesso e diversificação do perfil discente, tem tensionado profundamente o trabalho docente. A necessidade de planejar, acompanhar, avaliar e retroalimentar processos de aprendizagem em turmas numerosas exige não apenas domínio de conteúdo, mas também capacidade de gestão do tempo, tomada de decisão pedagógica e uso estratégico de tecnologias educacionais. Nesse cenário, a otimização do trabalho docente emerge como questão central, não no sentido de redução mecanicista de tarefas, mas como reorganização qualificada das práticas pedagógicas em favor da aprendizagem.

A incorporação da inteligência artificial (IA) no contexto educacional inaugura novas possibilidades de mediação pedagógica, especialmente no que se refere à avaliação, à produção de materiais didáticos e ao acompanhamento das aprendizagens. Longe de substituir o professor, essas tecnologias podem potencializar sua atuação, ao assumir tarefas operacionais e permitir maior investimento em dimensões reflexivas, interativas e formativas da docência.

Essa perspectiva dialoga com a compreensão de docência como prática reflexiva, conforme formulada por Donald Schön (2000), na qual o professor atua em contextos de complexidade e incerteza, mobilizando saberes na ação. Ao mesmo tempo, articula-se à concepção de saberes docentes como construções plurais e situadas, proposta por Maurice Tardif, evidenciando que a incorporação de tecnologias não se dá de forma neutra, mas mediada pela experiência, pela cultura institucional e pelas finalidades pedagógicas.

Além disso, a centralidade da avaliação como prática formativa, discutida por Perrenoud (200), reforça a importância de processos avaliativos contínuos, personalizados e orientadores da aprendizagem

— dimensão diretamente potencializada pelo uso de IA quando articulada a rubricas claras e critérios bem definidos.

Nesse contexto, o presente capítulo analisa práticas pedagógicas que utilizam IA como estratégia de otimização do trabalho docente, evidenciando seus impactos na avaliação, na produção de materiais didáticos e na organização do tempo pedagógico. Parte-se do pressuposto de que a inovação tecnológica, quando orientada por intencionalidade pedagógica, contribui para fortalecer a qualidade do ensino, ampliar a equidade e sustentar práticas mais inclusivas na Educação Superior.

2 TEORIA E MÉTODO

A análise das práticas apresentadas fundamenta-se em um referencial teórico que articula três eixos centrais: a docência reflexiva, os saberes docentes e a inovação pedagógica mediada por tecnologias digitais. Esses eixos permitem compreender as práticas analisadas não como ações isoladas, mas como expressões de processos formativos situados, intencionais e atravessados por decisões pedagógicas contextualizadas.

A docência é compreendida como uma prática essencialmente reflexiva, construída na ação e sobre a ação, exigindo do professor a capacidade de interpretar situações singulares, lidar com a incerteza e tomar decisões pedagógicas fundamentadas no contexto em que atua (Schön, 2000). Nessa perspectiva, a incorporação da inteligência artificial ao trabalho docente não se reduz ao uso de um recurso técnico, mas implica a reconfiguração do fazer pedagógico, demandando análise crítica, adaptação contínua e reinvenção das práticas de ensino e avaliação.

Essa compreensão é aprofundada pela concepção de saberes docentes como construções históricas e sociais, produzidas na articulação entre formação acadêmica, experiência profissional e contexto institucional (Tardif, 2002). A utilização pedagógica da IA passa, assim, a integrar o repertório desses saberes, configurando-se como uma competência emergente da docência contemporânea, que se constrói na prática, na reflexão e no confronto com os desafios reais do ensino.

No campo da avaliação da aprendizagem, a contribuição de Perrenoud (1999) é central ao compreender a avaliação como um processo contínuo de regulação das aprendizagens, orientado para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e para a tomada de decisões pedagógicas. Nesse sentido, o uso de rubricas associadas a recursos de IA potencializa a avaliação formativa, ao favorecer a produção de feedbacks mais consistentes, detalhados e orientadores, contribuindo para a autorregulação da aprendizagem e para o desenvolvimento da autonomia discente.

No que se refere à tecnologia educacional, o texto dialoga com autores que defendem o uso intencional, crítico e pedagógico das tecnologias no ensino. Moran (2015) destaca seu potencial para promover personalização, engajamento e protagonismo dos estudantes, desde que integradas a projetos

pedagógicos coerentes. Essa perspectiva é tensionada por abordagens críticas que alertam para a necessidade de uma incorporação ética e reflexiva das tecnologias, evitando usos acríticos ou meramente instrumentais e reforçando a centralidade do professor no processo educativo (Selwyn, 2016; Cunha, 2014).

No tocante aos percurso metodológico, este capítulo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo, voltada à compreensão de práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas na FAESA Centro Universitário. As experiências analisadas abrangem diferentes cursos, áreas do conhecimento e contextos formativos, sendo selecionadas em função de sua relevância pedagógica, do potencial de inovação metodológica e de sua contribuição para a formação profissional no âmbito da educação superior.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a pesquisa caracteriza-se como documental, uma vez que se fundamenta na análise de documentos institucionais, relatos docentes e registros de práticas pedagógicas que ainda não haviam sido submetidos a tratamento analítico sistemático (Gil, 2008). Esses documentos foram analisados a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, com o objetivo de compreender os sentidos, as intencionalidades pedagógicas e os impactos formativos das práticas analisadas, sem a pretensão de mensuração ou generalização estatística.

O material empírico analisado foi constituído a partir de relatos docentes, registros institucionais, descrições sistematizadas das atividades desenvolvidas e evidências qualitativas dos efeitos percebidos no processo de ensino e aprendizagem. As práticas foram compreendidas como experiências situadas, produzidas em contextos específicos de atuação docente e atravessadas por decisões pedagógicas, curriculares e tecnológicas que expressam concepções de ensino, aprendizagem e avaliação.

O procedimento metodológico envolveu a organização e a análise das práticas a partir de eixos analíticos comuns, contemplando os objetivos formativos, o planejamento didático, as estratégias metodológicas adotadas, os recursos utilizados — incluindo tecnologias digitais e inteligência artificial —, as formas de avaliação e os impactos percebidos na aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos estudantes. Essa sistematização possibilitou identificar tanto elementos convergentes quanto singularidades entre as experiências, bem como princípios pedagógicos que orientam as práticas analisadas.

No processo de pesquisa e de produção do capítulo, foi utilizado o Microsoft Copilot como ferramenta de apoio à organização dos dados, à revisão textual, à síntese conceitual e ao alinhamento teórico-metodológico dos relatos analisados. O Copilot foi empregado como recurso de suporte ao trabalho intelectual dos pesquisadores, sem substituir a análise interpretativa humana, contribuindo para a clareza, a coerência e a consistência do texto final. Seu uso integrou-se de forma intencional, crítica e ética ao percurso metodológico, em consonância com os objetivos acadêmicos e formativos da pesquisa.

A análise das práticas orientou-se por uma perspectiva interpretativa, buscando compreender os sentidos atribuídos às experiências formativas e sua contribuição para a construção de competências

profissionais. Não se pretendeu mensurar resultados ou estabelecer comparações de desempenho, mas analisar o potencial pedagógico, formativo e institucional das práticas, considerando os desafios e as possibilidades da docência na educação superior contemporânea.

3 RESULTADOS E ANÁLISE INTERPRETATIVA

As boas práticas apresentadas neste capítulo emergem de experiências docentes concretas, desenvolvidas no cotidiano da Educação Superior, e refletem um movimento consistente de inovação pedagógica orientado pela integração crítica da IA ao ensino. Longe de se configurarem como soluções prontas ou modelos prescritivos, essas práticas expressam processos de experimentação, reflexão e aprimoramento contínuo, nos quais os professores mobilizam saberes profissionais para responder aos desafios contemporâneos da docência. Ao articularem uso de tecnologias, intencionalidade pedagógica e foco na aprendizagem, tais experiências evidenciam caminhos possíveis para a otimização do trabalho docente, destacando estratégias que qualificam a avaliação, ampliam a produção de materiais didáticos e favorecem o acompanhamento mais próximo e efetivo dos estudantes. Nesse sentido, sua sistematização contribui não apenas para o compartilhamento de experiências bem-sucedidas, mas também para a construção de um repertório formativo que inspira novas práticas e fortalece a cultura institucional de inovação e colaboração pedagógica.

3.1 CORRIGINDO TRABALHOS NA METADE DO TEMPO COM USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E RUBRICAS

A prática apresentada pelo professor Henrique Hamerski demonstra como o uso de IA, especialmente o ChatGPT, pode tornar o processo de avaliação acadêmica mais ágil, preciso e transparente. A estratégia adotada consistiu no envio dos trabalhos dos estudantes — em PDF, PowerPoint ou outros formatos — para que a IA realizasse a leitura automática, identificasse os autores, reconhecesse o tema e aplicasse critérios avaliativos com base nas rubricas fornecidas previamente pelo professor.

Ao inserir rubricas claras e bem estruturadas no início da conversa, a IA foi capaz de: avaliar cada item da rubrica, apresentando pontos positivos e oportunidades de melhoria; produzir comentários personalizados para cada critério; atribuir notas coerentes e justificadas; e, gerar uma síntese final da avaliação, incluindo nota total e recomendações gerais.

Além disso, o professor pôde ajustar o processo durante a análise. A IA refez avaliações quando novos critérios foram enfatizados — como a importância da imersão presencial dos estudantes na comunidade investigada. Essa flexibilidade permitiu refinar a análise, garantindo que as notas refletissem exatamente o que era esperado no trabalho.

Outro ganho significativo foi a geração automática de uma planilha estruturada contendo: nome dos estudantes; tema do trabalho; notas por critério; e, comentários completos para feedback individual.

Isso permitiu copiar e colar rapidamente as devolutivas nas plataformas acadêmicas, assegurando que cada estudante recebesse um retorno claro, detalhado e útil para o aprendizado.

A prática evidenciou diversos benefícios: transparência no processo avaliativo, com critérios explícitos e feedbacks bem fundamentados; economia de tempo, especialmente em turmas numerosas — chegando a mais de 600 estudantes; maior qualidade da devolutiva, já que os comentários são personalizados e alinhados às produções dos estudantes; e padronização da avaliação, reduzindo subjetividades e garantindo equidade entre os estudantes.

Ao compartilhar essa experiência, reforça-se que a integração entre tecnologia e educação amplia as possibilidades de acompanhamento das aprendizagens, sem substituir o olhar pedagógico do professor — pelo contrário, fortalecendo-o.

Essa é uma prática de grande potencial para ser replicada em outras disciplinas, cursos e áreas, contribuindo para um processo avaliativo mais criterioso, eficiente e educativo.

3.2 ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO COM USO DE INTELIGÊNCIA

A prática apresentada por Marcelo Plotegher Campinhos e Jarbas Ferreira da Silva Araújo esclarece que a etapa de avaliação é fundamental após o planejamento e a implementação de uma prática pedagógica inovadora. Avaliar não significa apenas conferir se a ação “funcionou”, mas acompanhar seus efeitos, colher feedbacks e identificar oportunidades de melhoria contínua. No caso da produção de materiais didáticos com uso de IA, essa fase se torna ainda mais importante, pois lidamos com ferramentas em constante evolução e com impacto direto na aprendizagem dos estudantes.

Durante o desenvolvimento da prática, diversos materiais foram produzidos com apoio da IA trazendo resultados significativos. Uma das primeiras entregas foi a criação de resumos automáticos, que ajudaram os estudantes a compreenderem rapidamente os pontos centrais das aulas. Esses resumos facilitaram a pactuação dos conteúdos e tornaram o estudo mais organizado. Além disso, foram elaborados quizzes personalizados com feedback imediato, permitindo que o estudante avaliasse seu próprio desempenho ao longo do percurso formativo. Também foram gerados códigos comentados e exemplos práticos, oferecendo explicações passo a passo para fortalecer as disciplinas técnicas. A IA também auxiliou na criação de simulações e estudos de caso, aproximando os estudantes de situações reais da área de tecnologia e enriquecendo a construção do conhecimento.

Todos esses materiais foram disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem, ampliando o acesso e permitindo que os estudantes estudassem no próprio ritmo. A integração de chatbots e assistentes virtuais ajudou na resolução de dúvidas e criou uma camada adicional de suporte ao ensino. Durante todo

o processo, houve coleta de feedback dos estudantes, possibilitando ajustes constantes nos materiais e reforçando a importância da melhoria contínua.

Os impactos dessa prática foram perceptíveis ao longo do semestre. A utilização de conteúdos mais dinâmicos e interativos aumentou o engajamento dos estudantes, reduziu a sensação de monotonia nas aulas e aproximou o estudante dos temas trabalhados. O desempenho acadêmico também melhorou, especialmente pela oferta de materiais personalizados e pelo apoio constante da IA. Em disciplinas técnicas, observou-se inclusive redução da evasão, já que os estudantes passaram a compreender melhor os conteúdos e se sentiram mais acolhidos no processo de aprendizagem.

Do ponto de vista docente, o projeto impulsionou a reflexão sobre as próprias práticas, estimulando a experimentação de novas estratégias e alinhando o trabalho diário aos pilares pedagógicos da FAESA. Essa vivência contribuiu para o fortalecimento da atuação docente e ampliou as possibilidades de inovação na sala de aula. A prática também gerou a perspectiva de criação de um repositório institucional de materiais produzidos com IA, que poderá ser atualizado continuamente e utilizado por outros professores, fortalecendo a identidade da instituição e criando uma base consistente de conteúdos.

3.3 A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO ALIADA DO PROFESSOR: OTIMIZANDO O TEMPO NA CRIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

A boa prática apresentada por Renata Cristina Laranja Leite demonstrou como a IA transformou a produção de materiais didáticos, tornando o processo mais ágil, criativo e alinhado aos objetivos pedagógicos. Tudo começou pela identificação do público e do conteúdo que seria trabalhado. Em seguida, foram escolhidas as ferramentas adequadas e elaborado um prompt claro e detalhado, que guiou a IA na criação dos materiais. Como era esperado, nem sempre o primeiro resultado atingia exatamente o que se desejava, e por isso fez parte do processo revisar, ajustar e refazer até que o material atendesse plenamente ao propósito estabelecido. A análise crítica do professor foi fundamental, especialmente porque a IA funcionava de maneira ainda mais eficiente quando quem a utilizava dominava o conteúdo.

As ferramentas utilizadas nessa prática incluíram Gama, Gemini, Canva e ChatGPT, com destaque para o Gemini, responsável pela maior parte das produções textuais. O professor utilizou o Gemini para gerar textos, reformular materiais antigos, criar roteiros e produzir conteúdos iniciais. Depois, esses materiais foram organizados e transformados em apresentações no Gama ou no Canva. Como as versões gratuitas das plataformas tinham limites de uso, a assinatura dos planos pagos tornou-se importante diante da alta demanda de produção de conteúdo.

Diversos exemplos evidenciaram os resultados da prática. Textos antigos foram atualizados rapidamente, ganhando estrutura mais clara e moderna. Questões para provas foram criadas e recriadas com facilidade, garantindo o mesmo nível de complexidade entre diferentes turmas. Ao inserir uma questão

original entre aspas no prompt, a IA produzia uma nova versão semelhante e coerente. Também foi possível gerar questões objetivas diretamente a partir de um texto, de um documento Word ou de uma apresentação em PowerPoint. Ao anexar o arquivo, a IA analisava o conteúdo e devolvia questões alinhadas à temática da disciplina. Introduções de unidades, resumos, explicações e novos enunciados de atividade também foram gerados com rapidez. Um exemplo disso foi a criação de um enunciado sobre gerenciamento de produtos de supermercado baseado em um modelo anterior que tratava de clientes. A estrutura foi mantida, mas todo o conteúdo foi adaptado ao novo contexto.

A prática também envolveu a criação de imagens inéditas por meio da IA, especialmente úteis em eventos como a mostra de tecnologia. A partir de descrições simples, a IA gerava imagens personalizadas, que eram posteriormente incorporadas às apresentações feitas no Canva. Além disso, apresentações completas foram criadas no Gama, que transformava textos gerados no Gemini em slides organizados, visualmente adequados e coerentes para uso em sala de aula.

Outro ponto relevante dessa boa prática foi a organização do material produzido. O Gemini permitiu a criação de diferentes “gens”, que funcionavam como pastas temáticas. Isso facilitou o armazenamento, a localização e o gerenciamento de todo o conteúdo gerado ao longo do semestre, separando por disciplinas, temas ou unidades.

Os resultados obtidos foram significativos: os materiais passaram a ser produzidos com muito mais rapidez, os formatos tornaram-se mais variados, o professor pôde gerar diferentes versões de um mesmo conteúdo e houve uma redução expressiva do trabalho manual repetitivo. A IA também facilitou a adaptação dos conteúdos para diferentes níveis de ensino, a simplificação da linguagem, a criação de exemplos contextualizados e a produção de explicações mais acessíveis. Além disso, proporcionou mais qualidade de vida ao professor, permitindo mais tempo para planejamento pedagógico, acompanhamento dos estudantes e cuidado com a saúde mental e física.

Essa boa prática mostrou que a IA, quando utilizada de maneira ética e pedagógica, não substituiu o professor, mas fortaleceu sua atuação, ampliou sua capacidade criativa e contribuiu para uma educação mais personalizada, eficiente e conectada às demandas contemporâneas.

3.4 ANÁLISES INTEGRATIVAS

As práticas analisadas evidenciam que a IA, quando integrada de forma intencional e pedagógica, opera como dispositivo de reorganização do trabalho docente, impactando diretamente três dimensões centrais: avaliação, produção de materiais didáticos e gestão do tempo pedagógico.

No que se refere à avaliação, a experiência de uso de IA associada a rubricas demonstra um avanço significativo na direção de práticas mais formativas, transparentes e equitativas. A automatização parcial da correção, aliada à definição prévia de critérios, reduz a subjetividade e amplia a consistência avaliativa. Mais do que economia de tempo, observa-se uma qualificação do feedback, que se torna mais detalhado, estruturado e orientador da aprendizagem. Essa prática materializa, em termos concretos, a concepção de avaliação formativa, ao permitir acompanhamento individualizado mesmo em contextos de turmas numerosas.

Além disso, a possibilidade de revisão e ajuste das avaliações em tempo real revela uma dimensão importante da docência reflexiva: o professor não apenas aplica critérios, mas os reinterpreta à luz dos objetivos formativos. A IA, nesse sentido, não substitui o julgamento pedagógico, mas o potencializa, ao oferecer suporte analítico que amplia a capacidade de decisão docente.

No campo da produção de materiais didáticos, as práticas analisadas indicam uma ampliação significativa das possibilidades pedagógicas. A geração de resumos, quizzes, simulações, códigos comentados e estudos de caso evidencia a capacidade da IA de diversificar linguagens e formatos, favorecendo diferentes estilos de aprendizagem. Essa diversificação contribui para tornar o ensino mais acessível e dinâmico, reduzindo barreiras pedagógicas e ampliando o engajamento dos estudantes.

A integração desses materiais ao ambiente virtual de aprendizagem reforça a personalização do ensino, permitindo que os estudantes acessem conteúdos no próprio ritmo e conforme suas necessidades. A presença de chatbots e assistentes virtuais amplia o suporte pedagógico, configurando uma rede de apoio que ultrapassa os limites da aula presencial.

Outro aspecto relevante diz respeito à otimização do tempo docente. A redução de tarefas repetitivas — como elaboração de questões, organização de conteúdos e correção de atividades — permite que o professor direcione sua energia para dimensões mais complexas da docência, como o acompanhamento individual dos estudantes, o planejamento pedagógico e a reflexão sobre a prática. Esse deslocamento não implica simplificação do trabalho docente, mas sua qualificação, ao priorizar atividades de maior valor pedagógico.

Por fim, as práticas analisadas evidenciam impactos positivos no engajamento, no desempenho acadêmico e na permanência estudantil. A maior clareza dos materiais, a personalização do ensino e o feedback contínuo contribuem para fortalecer o vínculo do estudante com o processo de aprendizagem, reduzindo a evasão e promovendo maior autonomia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas neste capítulo permitem afirmar que a IA, quando integrada de forma crítica, ética e pedagogicamente orientada, constitui-se como importante aliada na otimização do trabalho docente na Educação Superior. Longe de representar substituição do professor, sua incorporação fortalece a docência ao ampliar possibilidades de avaliação, diversificar estratégias de ensino e qualificar a gestão do tempo pedagógico.

Um dos principais achados reside na compreensão de que a otimização do trabalho docente não se reduz à eficiência operacional, mas envolve a reorganização das práticas em favor da aprendizagem. Ao assumir tarefas repetitivas e operacionais, a IA libera o professor para atuar em dimensões mais complexas e reflexivas, reafirmando sua centralidade no processo educativo.

A análise também evidencia que o uso de IA potencializa práticas avaliativas mais formativas, transparentes e equitativas, especialmente quando articuladas a rubricas bem estruturadas. Nesse sentido, a tecnologia contribui para reduzir desigualdades e ampliar as condições de acompanhamento das aprendizagens, mesmo em contextos de grande escala.

No campo da produção de materiais didáticos, a IA amplia a capacidade criativa do professor, permitindo a construção de conteúdos mais dinâmicos, acessíveis e contextualizados. Essa diversificação favorece o engajamento dos estudantes e contribui para uma aprendizagem mais significativa.

Entretanto, os resultados também indicam a necessidade de formação docente contínua para o uso crítico dessas tecnologias, evitando práticas automatizadas e descontextualizadas. A mediação pedagógica do professor permanece indispensável, especialmente na definição de critérios, na análise dos resultados e na interpretação das aprendizagens.

Por fim, a experiência analisada aponta para a necessidade de institucionalização dessas práticas, por meio da criação de repositórios, diretrizes pedagógicas e espaços formativos que sustentem o uso qualificado da IA na educação. Dessa forma, a otimização do trabalho docente pode se consolidar como estratégia estruturante para a qualidade acadêmica, a inclusão e a inovação na Educação Superior.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MORAN, José Manuel. **Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje**. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27–45.

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

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


SELWYN, Neil. **Educação e tecnologia: questões críticas**. Porto Alegre: Penso, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FAESA CENTRO UNIVERSITÁRIO. **Seminário FAESA de Boas Práticas Pedagógicas**. Vitória: FAESA, 2025. Documento institucional.

CAPÍTULO 9 - ENSAIO

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENTRE A AUTOMATIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO E A REINVENÇÃO DA APRENDIZAGEM

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral462026-009>

Lorena Piza Arndt do Nascimento

Zilka Sulamita Teixeira Maia

Vitor Nunes Rosa

A presença crescente da inteligência artificial (IA) na educação superior não inaugura apenas uma nova fase tecnológica, mas explicita uma crise silenciosa que já atravessava a docência universitária há décadas: a centralidade da transmissão de informação como eixo organizador do ensino. Se, historicamente, o professor ocupava o lugar privilegiado de detenção do conhecimento, em um contexto no qual o acesso à informação era escasso, a emergência de sistemas capazes de sintetizar, explicar e reorganizar conteúdos em segundos desloca esse lugar de forma radical. A pergunta que se impõe, portanto, não é se a IA substituirá o professor, mas se ainda faz sentido organizar a aula a partir daquilo que a máquina já faz melhor (Mazur, 2026).

Essa questão não é trivial. Ela toca o núcleo epistemológico da docência. Ao assumir com eficiência tarefas como resumir textos, gerar exemplos, responder perguntas e oferecer feedback imediato, a IA otimiza processos e altera o modelo pedagógico centrado na exposição. A aula expositiva, tal como consolidada ao longo do século XX, baseia-se na ideia de que o professor é o principal canal de acesso ao conhecimento. No entanto, quando esse acesso se torna instantâneo, personalizado e disponível a qualquer momento, a aula perde sua função informacional e precisa ser ressignificada (Mazur, 2026).

É nesse ponto que a docência contemporânea se encontra diante de uma encruzilhada: ou resiste à transformação, tentando preservar práticas que se tornam progressivamente obsoletas, ou se reinventa a partir de uma compreensão ampliada do que significa ensinar. A IA, nesse cenário, não deve ser vista como ameaça, mas como dispositivo revelador — ela torna visível aquilo que já não funciona e, ao mesmo tempo, aponta possibilidades ainda pouco exploradas (Mazur, 2026).

A análise das práticas pedagógicas que integram IA ao ensino evidencia um deslocamento significativo: a transferência de informação, antes concentrada no tempo presencial, passa a ser realizada fora da sala de aula. Vídeos interativos, resumos adaptados ao ritmo do estudante, exercícios automatizados e sistemas de feedback imediato configuram um novo ecossistema de aprendizagem, no qual o estudante chega ao encontro presencial já mobilizado cognitivamente. Esse rearranjo não elimina a necessidade do professor; ao contrário, a torna mais exigente (Mazur, 2026).

A docência, nesse contexto, aproxima-se daquilo que Schön (2000) denomina prática reflexiva. O professor deixa de operar em um ambiente previsível, baseado na repetição de conteúdos, e passa a atuar em situações abertas, nas quais precisa interpretar, decidir e ajustar continuamente suas estratégias. A presença da IA intensifica essa condição ao introduzir novas variáveis, respostas automatizadas, múltiplas fontes de informação e diferentes níveis de preparação dos estudantes. Ensinar, portanto, deixa de ser aplicar métodos previamente definidos e passa a ser construir, em tempo real, respostas pedagógicas situadas (Mazur, 2026).

Essa reconfiguração também pode ser compreendida à luz da teoria dos saberes docentes de Tardif (2014). O trabalho do professor não se reduz ao domínio do conteúdo, mas envolve a articulação entre saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais. A IA passa a integrar esse repertório como um saber emergente, cuja eficácia depende diretamente da forma como é mobilizada. Professores que utilizam a tecnologia sem intencionalidade pedagógica tendem a reproduzir práticas tradicionais em formato automatizado. Por outro lado, aqueles que articulam IA a estratégias de aprendizagem ativa ampliam significativamente o potencial formativo de suas aulas.

É nesse ponto que as contribuições de Mazur (2015; 2026) se tornam particularmente relevantes. Ao criticar o modelo tradicional de ensino, o autor afirma que a educação tradicional enfatiza a transmissão de informações, não a construção do entendimento. Se a transmissão de informação pode ser realizada com maior eficiência por sistemas automatizados, a insistência no modelo tradicional revela uma limitação pedagógica.

Mazur (2015; 2026) propõe, em contraposição, uma abordagem centrada na aprendizagem ativa, na qual o estudante é chamado a explicar, argumentar e confrontar ideias. Segundo o autor, o aprendizado acontece quando os estudantes são envolvidos ativamente no processo. Essa perspectiva oferece uma chave interpretativa potente para compreender o papel da IA na docência contemporânea.

Ao assumir tarefas operacionais e informacionais, a tecnologia cria condições para que o tempo presencial seja dedicado àquilo que realmente promove aprendizagem: a interação, o conflito cognitivo e a construção coletiva de sentido. Esse momento não pode ser automatizado. Ele emerge da experiência compartilhada, do confronto entre diferentes pontos de vista e da necessidade de justificar uma posição diante do outro. É nesse espaço que o conhecimento deixa de ser informação e se torna compreensão. A IA pode preparar o terreno, mas não substitui o processo (Mazur, 2026)

Essa distinção é fundamental para evitar uma leitura tecnicista da inovação educacional. Não se trata de introduzir ferramentas na sala de aula, mas de reorganizar o processo de ensino a partir de uma nova lógica. A IA desloca a informação; o professor reorganiza a aprendizagem.

Esse deslocamento redefine também o papel do docente. Se antes sua função principal era apresentar conteúdos, agora ele assume o papel de curador, mediador e designer de experiências de aprendizagem.

Cabe a ele selecionar estratégias, definir objetivos, estruturar interações e, sobretudo, estabelecer limites claros para o uso da tecnologia. Nesse sentido, a mediação pedagógica envolve o que ensinar, como ensinar e até onde a IA pode ser utilizada (Mazur, 2026; Moran, 2015).

Segundo Mazur (2026), uma forma produtiva de compreender essa mediação é distinguir três níveis de uso da IA no processo formativo. Em primeiro lugar, há aquilo que o estudante pode fazer: utilizar a tecnologia para revisar conceitos, gerar exemplos, explorar conteúdos e testar hipóteses. Em segundo lugar, há aquilo que ele deve fazer: validar informações, confrontar respostas com colegas, trazer dúvidas para o debate e refletir sobre os limites das respostas obtidas. Por fim, há aquilo que a IA não consegue fazer sozinha: desenvolver pensamento crítico, argumentação, empatia e compreensão profunda. Essas dimensões exigem interação humana, tempo de reflexão e mediação pedagógica qualificada.

Essa delimitação não é apenas didática; ela é formativa. Ao explicitar o papel da IA no processo de aprendizagem, o professor contribui para a formação de um sujeito capaz de utilizar a tecnologia de forma crítica e responsável. Em um contexto no qual a automação tende a deslocar atividades cognitivas para sistemas digitais, formar profissionais capazes de pensar com autonomia torna-se um imperativo ético e educacional (Mazur, 2026).

Essa discussão ganha ainda mais relevância quando articulada às Diretrizes Curriculares Nacionais e ao perfil do egresso de instituições como a FAESA. As DCNs enfatizam a formação de profissionais com autonomia intelectual, capacidade de aprender continuamente, habilidades de comunicação, trabalho em equipe e postura ética. Essas competências não se desenvolvem por meio da memorização de conteúdos, mas pela participação ativa em processos de aprendizagem que exigem decisão, argumentação e colaboração.

As práticas analisadas neste livro evidenciam que a integração entre IA e metodologias ativas contribui diretamente para o desenvolvimento dessas competências. Quando o estudante utiliza a tecnologia para estudar e, posteriormente, precisa defender uma ideia diante de seus pares, ele mobiliza um conjunto complexo de habilidades: escolhe estratégias de estudo (autonomia), avalia a qualidade das informações (pensamento crítico), interage com colegas (colaboração) e organiza argumentos (comunicação). Esse processo amplia a aprendizagem e confirma o perfil do egresso.

Deixa-se de formar um sujeito que reproduz informações para formar um profissional capaz de resolver problemas em contextos complexos e tecnologicamente mediados. Trata-se de um egresso que compreende os limites da IA, utiliza-a de forma estratégica e mantém sua autonomia intelectual diante de sistemas automatizados. Em outras palavras, um profissional que sabe pensar com e para além da tecnologia.

No campo da avaliação, esse movimento também produz mudanças significativas. A utilização de IA associada a rubricas permite automatizar parte do processo de correção, ampliando a consistência dos

critérios e a qualidade do feedback. No entanto, o impacto mais relevante não está na economia de tempo, mas na possibilidade de tornar a avaliação mais formativa com feedbacks detalhados e personalizados (Mazur, 2026).

Essa dinâmica concretiza a concepção de avaliação como regulação das aprendizagens, conforme proposto por Perrenoud (1999). Ao permitir revisões, ajustes e intervenções contínuas, a avaliação deixa de ser um momento isolado e passa a integrar o processo de ensino. A IA, nesse contexto, não substitui o julgamento docente, mas amplia sua capacidade de intervenção.

No campo da produção de materiais didáticos, a tecnologia também amplia significativamente as possibilidades pedagógicas, como apontou-se nas boas práticas. A geração de resumos, simulações, estudos de caso e atividades interativas favorece a diversificação de linguagens e a personalização do ensino. No entanto, como já indicado, o valor pedagógico desses materiais depende da forma como são analisados, ajustados e integrados aos processos de ensino e de aprendizagem. Sem intencionalidade, a tecnologia apenas reproduz conteúdos. Com a mediação docente, ela potencializa a aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à gestão do tempo docente. A redução de tarefas repetitivas permite que o professor direcione sua atuação para dimensões mais complexas da docência, como o acompanhamento individual dos estudantes e o planejamento pedagógico. No entanto, essa economia de tempo não deve ser interpretada como simplificação do trabalho, mas como sua qualificação. O tempo liberado precisa ser reinvestido em atividades de maior valor formativo.

Ao mesmo tempo, a incorporação da IA introduz desafios éticos e epistemológicos que não podem ser ignorados. Como destaca Selwyn (2016), o uso de tecnologias educacionais deve ser analisado criticamente, considerando seus impactos sobre a produção do conhecimento e sobre as práticas pedagógicas. Questões como autoria, confiabilidade das informações e reprodução de vieses tornam-se centrais, exigindo uma mediação docente ainda mais qualificada.

Quando articulada a uma visão pedagógica consistente, a IA pode contribuir para a construção de uma educação superior mais inclusiva, personalizada e significativa. Ao ampliar o acesso à informação, diversificar estratégias de ensino e qualificar a avaliação, a tecnologia cria condições para que mais estudantes aprendam e se desenvolvam.

O desafio contemporâneo, portanto, não é tecnológico, mas pedagógico e institucional. Trata-se de repensar o papel das instituições em um contexto no qual o conhecimento circula de forma acelerada e descentralizada. Nesse cenário, a educação superior não pode se limitar à transmissão de conteúdos; precisa formar sujeitos capazes de interpretar, questionar e transformar a realidade.

Para os professores incorporar a IA exige aprender a usar ferramentas e repensar a própria prática. Significa lidar com a imprevisibilidade das interações e assumir um papel mais horizontal no processo de

ensino. Trata-se de uma mudança cultural, que envolve riscos, experimentação pedagógica e aprendizagem contínua.

Para os estudantes, por fim, a presença da IA redefine o próprio sentido de aprender. Em um contexto no qual respostas estão disponíveis a qualquer momento, aprender deixa de ser acumular informações e passa a ser desenvolver a capacidade de fazer perguntas, interpretar dados e construir argumentos. A aprendizagem torna-se, assim, um processo mais exigente e, ao mesmo tempo, mais significativo.

Essa reorganização do tempo pedagógico encontra convergência direta com os princípios que estruturam a Aula FAESA, especialmente no que se refere à personalização da aprendizagem, à experimentação pedagógica e ao uso intencional de tecnologias educacionais. Ao deslocar a transferência de informação para ambientes mediados por IA, amplia-se a possibilidade de personalização dos percursos formativos. Ao liberar o tempo presencial ou virtual síncrono para interação, argumentação e resolução de problemas, fortalecem-se práticas de experimentação pedagógica.

Ao integrar a tecnologia como mediação qualificada reafirma-se seu papel como elemento estruturante da aprendizagem contemporânea. Nesse sentido, o uso da IA potencializa o modelo pedagógico institucional da FAESA Centro Universitário ao criar condições concretas para sua efetivação no cotidiano da sala de aula.

REFERÊNCIAS

MAZUR, Eric. *Peer Instruction*: a revolução da aprendizagem ativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

MAZUR, Eric. **O dilema da IA**: o papel do professor e a aprendizagem ativa. Palestra (Masterclass). São Paulo: ESPM, 27 abr. 2024. Realização: STEM+ – Consórcio de Educação e Carreira.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

SELWYN, Neil. *Education and Technology*: key issues and debates. London: Bloomsbury, 2016.

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

REALIZAÇÃO:

Aurum
EDITORA

CNPJ: 589029480001-12
contato@aurumeditora.com
(41) 98792-9544
Curitiba - Paraná
www.aurumeditora.com