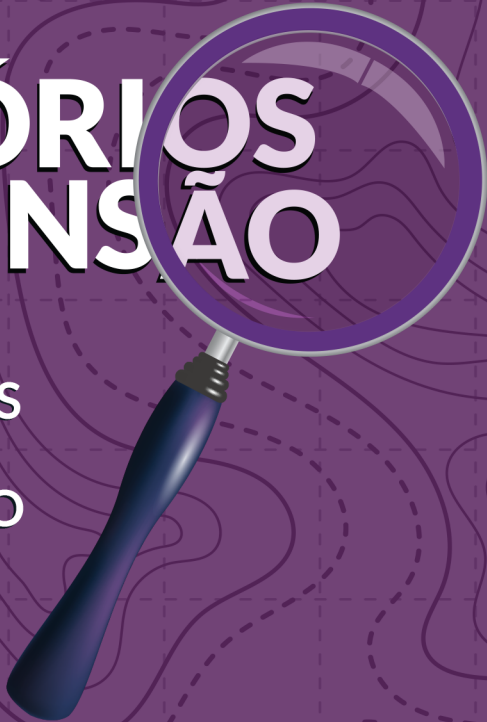


TERRITÓRIOS DE EXTENSÃO



AS AÇÕES
EXTENSIONISTAS
DA UNESPAR
EM MOVIMENTO

VOL.04

ORGANIZADORES

Cleber Broietti

Neluana Leuz de Oliveira Ferragini

Rosimeiri Darc Cardoso

Sérgio Carrazedo Dantas

TERRITÓRIOS DE EXTENSÃO

AS AÇÕES EXTENSIONISTAS DA UNESPAR EM MOVIMENTO

Volume 4

Cleber Broietti
Rosimeiri Darc Cardoso
Sérgio Carrazedo Dantas
Nelvana Leuz de Oliveira Ferragini
Organizadores

TERRITÓRIOS DE EXTENSÃO

AS AÇÕES EXTENSIONISTAS DA UNESPAR EM MOVIMENTO

Volume 4

PROEC
Pró-Reitoria de Extensão
e Cultura



 e-grid
editorial

Curitiba, 2026

1.ª Edição – Copyright© 2026 dos autores

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

EDITOR

Luciano Popadiuk

REVISÃO

Ariane Roldan Melchior

PROJETO GRÁFICO & CAPA

DesignGeral

DIAGRAMAÇÃO

Bandeide

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

Territórios de extensão [livro eletrônico] : as ações extensionistas da Unespar em movimento : volume 4 / organizadores Cleber Broietti...
[et al.]. – 1. ed. – Curitiba, PR : E-grid Editorial, 2026.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Rosimeiri Darc Cardoso, Sérgio Carrazedo Dantas, Neluna Leuz de Oliveira Ferragini.

Bibliografia.

ISBN 978-65-976120-2-4

1. Aprendizagem ativa 2. Educação – Coletâneas 3. Educação superior
4. Extensão universitária 5. Tecnologia educacional 6. Universidades públicas
I. Broietti, Cleber. II. Cardoso, Rosimeiri Darc. III. Dantas, Sérgio Carrazedo.
IV. Ferragini, Neluna Leuz de Oliveira.

26-366290.1

CDD-378.198

Índices para catálogo sistemático:

1. Extensão universitária : Educação superior
378.198

Eliete Marques da Silva – Bibliotecária – CRB-8/9380

CONSELHO EDITORIAL – UNESPAR

Dra. Gabriele Granada Veleza	Dr. Pedro de Andrade Lima Faissol
Dr. João Guilherme de Souza	Dra. Raquel Bicalho de Carvalho Barrios
Dra. Juliana Dias Boaretto	Dr. Reginaldo de Lima Correia
Dr. Leonardo Wilezelek Soares de Melo	Dra. Renata Santos Roel
Ma. Letizia Osorio Nicoli	Me. Sérgio Luiz Maybuk
Dra. Liceia Alves Pires	Ma. Solange Garcia Pitangueira
Ma. Lilian Hollanda Gassen	Dra. Solange Straube Stecz
Dra. Luciana Ferreira Leal	Dra. Soraya Martins Patrocínio
Dr. Marcelo José da Silva	Dra. Tatiana Colasante
Dra. Maria Antonia Ramos Costa	Dra. Tatiane Wiese Mathias
Dra. Nadia Moroz Luciani	Esp. Vinicius Roberto Crispim
Dr. Paulo Alfredo Feitoza Bohm	Dr. Wendel Cássio Christal

PREFÁCIO

As atividades extensionistas ocupam um lugar singular na universidade pública brasileira, pois materializam o compromisso ético, social e político da produção de conhecimento voltada para a transformação da realidade. Ao aproximar universidade e comunidade, a extensão rompe os muros institucionais, promove o diálogo entre saberes acadêmicos e populares e reafirma a educação superior como um bem público, socialmente referenciado.

A presente coletânea nasce desse encontro vivo entre a universidade e os territórios onde ela atua. Os textos aqui reunidos traduzem experiências extensionistas diversas, plurais e profundamente comprometidas com a escuta, a inclusão, a cultura, a ciência e a cidadania. São práticas que evidenciam a potência formativa da extensão tanto para a comunidade atendida quanto para estudantes, docentes e técnicos envolvidos, reafirmando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Estadual do Paraná (PROEC/UNESPAR), ao organizar esta coletânea, assume também o desafio – e a responsabilidade – de registrar, sistematizar e socializar experiências que, muitas vezes, permanecem restritas ao campo da ação. Transformar práticas extensionistas em artigos científicos não é tarefa simples: exige tempo, reflexão crítica, disposição para revisitar processos, expor fragilidades, aprendizagens e resultados. Há, não raras vezes, resistência em narrar essas experiências, seja pela intensidade do trabalho cotidiano, seja pelo receio de traduzir em linguagem acadêmica ações marcadas pelo afeto, pela escuta e pela construção coletiva. Ainda assim, é justamente esse movimento de escrita e reflexão que fortalece a extensão enquanto campo de produção de conhecimento.

Os artigos que compõem esta obra são, portanto, mais do que relatos de experiências: são registros de compromisso social, de práticas

pedagógicas inovadoras e de ações que impactam diretamente a vida das pessoas e das comunidades envolvidas. Ao tornarem públicas essas vivências, os(as) autores(as) contribuem para o fortalecimento da extensão universitária, para a circulação de saberes e para a consolidação de uma universidade cada vez mais democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

Nada disso seria possível sem o apoio institucional e financeiro que sustenta as políticas públicas de extensão no Estado do Paraná. Registramos, assim, nosso agradecimento à Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e ao Fundo Paraná, cujo investimento viabiliza projetos, forma estudantes, fortalece vínculos comunitários e reafirma o papel estratégico da universidade pública no desenvolvimento social, cultural e científico.

Que esta coletânea inspire novas ações, novas escritas e novos encontros. Que os textos aqui reunidos sejam convite à leitura, à reflexão e, sobretudo, à continuidade de práticas extensionistas comprometidas com a transformação social e com a construção coletiva do conhecimento.

Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Unespar

SUMÁRIO

GEO EM AÇÃO: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL PELA UNESPAR – CAMPUS DE PARANAVAÍ.....	8
<i>Carlos Cassemiro Casaril, Estevão Pastori Garbin, Nathaly Gabrielli dos Santos Ornellas, Jeferson Lopes de Paula Oliveira & Fernando Krueger da Cruz</i>	
CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: CAMINHOS PARA A INTEGRAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E SOCIEDADE.....	29
<i>Rejane Heloise dos Santos, Edi Carlos de Oliveira, Maria Gabriela Monteiro & Julio Ernesto Colla</i>	
AULAS PRÁTICAS DA DISCIPLINA DE POLICIAMENTO DE TRÂNSITO URBANO E RODOVIÁRIO NO CFO PM DA APMG/PMPR.....	49
<i>Sidinei Hudach</i>	
POLÍCIA, COMUNIDADE E UNIVERSIDADE: ANÁLISE DAS AÇÕES SOCIAIS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS.....	62
<i>Dênis Wellington Viana & Beatriz Carolina Gertz Merege</i>	
POLÍCIA COMUNITÁRIA COMO PRÁTICA EXTENSIONISTA: A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DA DISCIPLINA DESENVOLVIDA NA ACADEMIA POLICIAL MILITAR DO GUATUPÊ.....	78
<i>Eliéser Antonio Durante Filho & Alison Sczepanski</i>	
CICLO CARRASCOZA: CONEXÕES LITERÁRIAS NA 3ª EDIÇÃO DO CLUBE DE LEITURA.....	98
<i>Luciana Ferreira Leal, Marcelo José da Silva, Carolina Filipaki de Carvalho, Izabella Campos de Souza & Isabely Kristin Gonçalo da Silva</i>	
O LIPP, O ACERVO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	113
<i>Lucinéia Maria Lazaretti, Lussuede Luciana de Sousa Ferro, Luara Alexandre dos Santos, Adrieli Carolini Aparecida De Oliveira & Flávia Perin Da Costa Dotto</i>	
QUALIDADE DE VIDA DE PESSOAS IDOSAS PRATICANTES DE DANÇA CIRCULAR.....	130
<i>Adriéli Pinto, Flávia Cristina Sierra de Souza, Andressa Marchi Cortesi, Verônica Francisqueti Marquete & Maria Antonia Ramos Costa</i>	

A TRAJETÓRIA DO PROJETO DE EXTENSÃO BIOLOGANDO UNESPAR: A DIFUSÃO DO CONHECIMENTO BIOLÓGICO EM CENA.....	145
<i>Paulo Alfredo Feitoza Böhm, Hélio Volpato, Caroline Oenning de Oliveira, Hederson Aparecido de Almeida & Etiane Ortiz Paiva</i>	
MUSEU DA MATEMÁTICA 3D: UM PROJETO EXTENSIONISTA PARA ENGAJAR E DESPERTAR A CURIOSIDADE PELA MATEMÁTICA.....	164
<i>Rafael Mestrinheire Hungaro, Shalimar Calegari Zanatta & Hederson Aparecido de Almeida</i>	
O NÚCLEO DE ESTUDOS E DEFESA DE DIREITOS DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE DA UNESPAR CAMPUS PARANAÍ E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	183
<i>Rosangela Trabuco Malvestio da Silva, Lucílio da Silva, Maria Carolina da Silva Bargas & Amanda Carvalho Heredia</i>	
O EDUCINE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR DE PARANAÍ COMO EXPERIÊNCIA DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO.....	197
<i>Viviane da Silva Batista, Nájela Tavares Ujiie & Taís Renata Maziero Giraldelli</i>	
MODELAGEM MATEMÁTICA E ENSINO DE GEOMETRIA: UMA EXPERIÊNCIA COM MONUMENTOS HISTÓRICOS DA CIDADE DE PARANAÍ.....	216
<i>Laís Maria Costa Pires de Oliveira</i>	
FORMAR EM AÇÃO E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: NUANCES E CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO.....	235
<i>Nájela Tavares Ujiie, Viviane da Silva Batista & Márcia Marlene Stentzler</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	251

GEO EM AÇÃO: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL PELA UNESPAR – CAMPUS DE PARANAVAÍ

Carlos Cassemiro Casaril¹

Estevão Pastori Garbin²

Nathaly Gabrielli dos Santos Ornellas³

Jeferson Lopes de Paula Oliveira⁴

Fernando Krueger da Cruz⁵

INTRODUÇÃO

O projeto intitulado “Geo em Ação: a importância da Unespar, campus de Paranavaí (PR) para o desenvolvimento local e regional com destaque para o curso de geografia na qualificação profissional” foi criado no ano de 2024 na Universidade Estadual do Paraná, Unespar, Campus de Paranavaí – PR, vinculado ao colegiado de Geografia. O objetivo principal da proposta é a análise da importância da Unespar para o desenvolvimento e futuro do acadêmico, dando destaque para o curso de Geografia na formação de profissionais qualificados. O trabalho se justifica devido a relativa ausência de estudos/análises aprofundadas e divulgadas para a sociedade civil em geral, pois o que se nota em conversas com a população, seja no comércio e serviços de Paranavaí é um desconhecimento do funcionamento da Unespar.

As universidades públicas afetam o desenvolvimento intelectual, social e o futuro do acadêmico. A educação adquire importância decisiva no Brasil, sobretudo porque explica sozinha uma realidade em que, cada ano a mais de estudo possibilita o ganho de uma remuneração mais

¹ Unespar, Campus de Paranavaí (PR), Coordenador do Projeto intitulado Geo em Ação: Importância da UNESPAR, Campus de Paranavaí para o desenvolvimento local e regional – destaque para o curso de Geografia na qualificação profissional.

² Unespar, Campus de Paranavaí (PR).

³ Unespar, Campus de Paranavaí (PR).

⁴ Unespar, Campus de Paranavaí (PR).

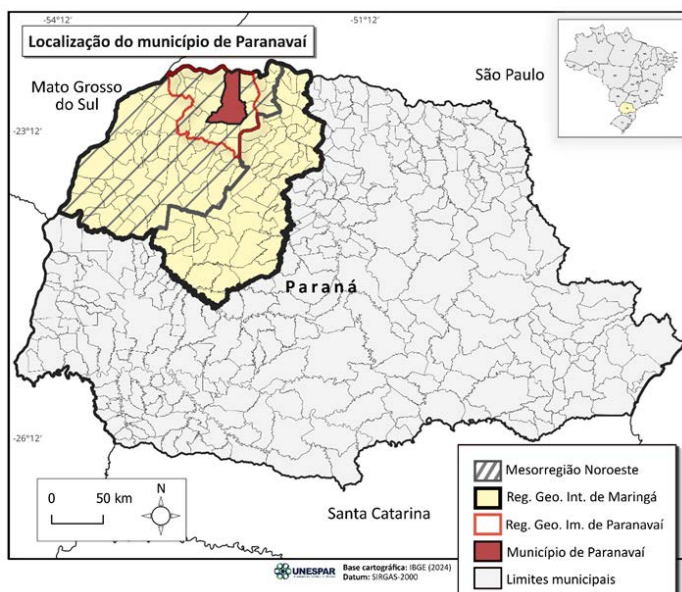
⁵ Unespar, Campus de Paranavaí (PR).

elevada e, por isso, diz respeito a uma das principais fontes de desigualdade na distribuição de renda e bem-estar social. A consolidação e ampliação de redes de Universidades Estaduais (como no Estado do Paraná), é fundamental, sobretudo porque apresentam características locais e voltadas para o desenvolvimento regional.

Universidades Estaduais, portanto, públicas, são organizações sociais complexas que promovem ensino, pesquisa e extensão. As quais proporcionam amplo potencial para dinamizar a economia local e regional, além de criar um ambiente econômico local rico em oportunidades, sobretudo por propiciar crescimento econômico, acumulação de capital e capital humano (Casaril, 2019).

A Unespar – Campus de Paranavaí, localiza-se na Mesorregião Geográfica Noroeste Paranaense (Figura 1), que é formada por um conjunto de 61 municípios que compreendem cerca de 12,4% do território estadual e totalizam uma população de 726.229 habitantes, conforme o último censo demográfico (IBGE, 2023).

Figura 1 – Localização do município de Paranavaí



Fonte: Os autores, 2025.

Assim, a Unespar se insere como agente de transformação, atendendo na maioria jovens trabalhadores, oriundos dos municípios da hinterlândia, que veem no ensino superior a possibilidade de melhoria das condições de vida. Essa proposta, busca entender a história da universidade, sua trajetória e dinâmica atual, levando às Escolas Estaduais, com destaque para alunos dos terceiros anos do Ensino Médio do Município de Paranavaí (PR), o projeto “Geo em Ação”.

O reconhecimento legal das atividades extensionistas e a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX, 1987), são marcos importantes, pois permitiram à comunidade acadêmica redefinir a Extensão Universitária. O I FORPROEX, trouxe um novo conceito sobre Extensão Universitária:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade.

A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 1987, p. 11).

Na sequência, a Constituição de 1988 preceitua a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, art. 207) e estabelece que “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público” (BRASIL, 1988, art. 213, §2.º). Em consonância com o princípio constitucional da indissociabilidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/1996,

consagra a Extensão Universitária como uma das finalidades essenciais das instituições de ensino superior (BRASIL, 1996, art. 43). Além disso, a LDB prevê a possibilidade de apoio financeiro por parte do Poder Público, incluindo a concessão de bolsas de estudo, como forma de fomentar e viabilizar ações extensionistas (BRASIL, 1996, art. 43).

Portanto, o eixo fundamental da Universidade brasileira é formado pelo tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, como determinado pelo Artigo 207 da Constituição Federal de 1988, Emenda Constitucional n.º 11/96, que trata do princípio da indissociabilidade. As ações de Extensão são importantes para a democratização da Universidade e dos saberes que nela são produzidos, porém a extensão deve ser realizada a partir de uma ação de mão dupla, como nos traz a Política Nacional de Extensão Universitária editada em 2012:

“[...] Não se trata mais de ‘estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade’, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática.

Esse objetivo pressupõe uma ação de mão dupla: da Universidade para a sociedade e da sociedade para a Universidade. [...]” (FORPROEX, 2012, p. 30).

O projeto “Geo em Ação” consolida-se como uma iniciativa essencial para fortalecer a extensão universitária, aproximando a universidade de estudantes do ensino médio e da sociedade. Além de promover o debate crítico, contribui para o desenvolvimento local e regional, ao disseminar informações e incentivar a formação superior.

Essa abordagem está alinhada aos **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU**, em especial ao **ODS 4**. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos; e ao **ODS 8**. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todas e todos. Pois, visa proporcionar aos jovens melhores condições de acesso ao

ensino superior e, conseqüentemente, ampliar suas oportunidades profissionais e qualidade de vida. Dessa forma, o projeto não só cumpre seu papel extensionista, mas também contribui para uma sociedade mais justa e preparada para os desafios do futuro.

Figura 2 – Ícones dos ODS selecionados



Fonte: <https://brasil.un.org/pt-br>, 2025.

METODOLOGIA

Foram adotados procedimentos metodológicos quantitativos e qualitativos. Inicialmente, a equipe buscou compreender a história, trajetória e dinâmica da Unespar – Campus de Paranavaí, bem como os cursos, o corpo docente e os acadêmicos matriculados.

Em seguida, estruturou-se uma apresentação a ser realizada nas escolas estaduais de Ensino Médio de Paranavaí, abordando aspectos como qualidade do ensino, pesquisa e extensão, benefícios da universidade pública, assistência estudantil, inserção no mercado de trabalho e oportunidades de formação.

Também foi elaborado e aplicado um questionário aos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, composto por sete perguntas objetivas – relacionadas ao conhecimento sobre a Unespar, intenção de cursar o ensino superior e interesse pela docência – e duas perguntas descritivas, sobre dúvidas em relação à universidade e formas adequadas de divulgação.

A aplicação do questionário ocorreu no início das visitas, antes das apresentações, com o objetivo de captar a percepção prévia dos estudantes sobre a universidade. Além de identificar interesses e expectativas, buscou-se acompanhar, posteriormente, quantos dos participantes efetivaram matrícula na graduação, como forma de avaliar o impacto do projeto e subsidiar o planejamento de futuras ações.

O projeto “Geo em Ação” insere-se no campo das práticas extensionistas articuladas à “pesquisa-ação”, abordagem que busca transformar a realidade por meio da participação ativa dos envolvidos (Thiollent, 2011). A pesquisa-ação, diferentemente da pesquisa tradicional, assume caráter interventivo e participativo, convertendo as ações extensionistas em espaços simultâneos de investigação, formação e intervenção social.

Essa metodologia fortalece o protagonismo de estudantes universitários e da educação básica, promovendo aprendizagem mútua e construção coletiva de saberes, além de garantir que tais ações sejam processos contínuos de reflexão e transformação social.

O “Geo em Ação” articula divulgação científica e institucional com práticas pedagógicas, consolidando-se como espaço de formação cidadã e impacto social. Os dados coletados foram sistematizados e apresentados em quadros e figuras, reforçando a importância da universidade pública, gratuita e de qualidade na promoção do desenvolvimento regional e na democratização do acesso ao ensino superior.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pesquisas têm destacado a importância estratégica das universidades públicas para o desenvolvimento local e regional (Lopes, 2001; Raiher, 2015; Shikida *et al.*, 2015; Casaril, 2019). Seus impactos abrangem a criação de ambientes propícios à aprendizagem, à produção de conhecimento e à formação cidadã, com profissionais capacitados para liderar em diversos setores. Além disso, estimulam o empreendedorismo e fortalecem a competitividade, resultado da articulação entre ensino, pesquisa, extensão e serviços à comunidade (Arbo; Benneworth, 2007).

A educação assume um papel decisivo no contexto brasileiro, uma vez que está diretamente associada ao aumento da renda individual, dado que cada ano adicional de escolaridade tende a proporcionar melhores níveis de remuneração. Nesse sentido, a educação constitui uma das principais determinantes das desigualdades na distribuição de renda e no acesso ao bem-estar social. Nesse panorama, a consolidação e a expansão das redes de Universidades Estaduais – como exemplifica-

do pelo caso do Estado do Paraná – adquirem importância estratégica, especialmente por apresentarem características fortemente enraizadas no contexto local e orientadas para o desenvolvimento regional.

As Universidades Estaduais, enquanto instituições públicas, configuram-se como organizações sociais complexas que articulam, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esse caráter multifuncional confere-lhes um expressivo potencial para dinamizar as economias locais e regionais, ao criar ambientes ricos em oportunidades, estimular o crescimento econômico, favorecer a acumulação de capital e desenvolvimento humano.

Seu impacto ocorre principalmente por três vias: formação de capital humano, produção de conhecimento científico e tecnológico e efeitos econômicos advindos dos gastos com seu funcionamento. Embora os recursos sejam repassados pelos governos estadual e federal, tendem a se concentrar em poucos municípios. Assim, as universidades reinserem esses recursos nas economias locais, que, sem elas, não os captariam (Lopes, 2001).

Além disso, promovem um retorno ampliado, com efeitos multiplicadores sobre a dinâmica socioeconômica, gerando empregos, inovação e empresas de base tecnológica (Shikida, 2015). Conforme destaca Bandeira (1999), essa influência transcende o município-sede, alcançando também regiões vizinhas, dada a origem diversa de seus estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A universidade pública, gratuita e de qualidade é estratégica para democratizar o acesso ao conhecimento e promover uma sociedade mais justa e sustentável. Deve ser vista como um bem público e um direito social fundamental, indo além da formação profissional, ao fomentar justiça social e desenvolvimento.

No entanto, muitos estudantes do ensino médio, especialmente de escolas públicas, desconhecem as oportunidades oferecidas por instituições como a Unespar. Nesse cenário, projetos como o “Geo em

Ação” são essenciais para aproximar a universidade da escola pública, divulgando cursos, políticas de permanência e ações de pesquisa e extensão. Como destaca Chauí (2001), a universidade deve ser um espaço público de construção coletiva do conhecimento, pautado pela inclusão e pelo compromisso ético.

O projeto “Geo em Ação” se utiliza da metodologia da pesquisa-ação como uma forma de atingir os fins do conceito de extensão universitária na prática. Ou seja, o projeto se desenvolve a partir de uma ação de mão dupla, proposta pela Política Nacional de Extensão Universitária, editada em 2012:

“[...] Não se trata mais de ‘estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade’, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática.

Esse objetivo pressupõe uma ação de mão dupla: da Universidade para a sociedade e da sociedade para a Universidade. [...]” (FORPROEX, 2012, p.30).

O projeto “Geo em Ação” se consolida como uma iniciativa fundamental para fortalecer a extensão universitária, criando pontes entre a universidade – em seus eixos de ensino, pesquisa e extensão – e estudantes do ensino médio, além da sociedade em geral. Visando estimular a interação e o debate crítico, o projeto desempenha um papel transformador no desenvolvimento local e regional, ao disseminar informações estratégicas e incentivos à formação superior.

A Unespar, Campus de Paranavaí, possui 12 cursos de graduação, com 13 formações distintas (Figura 3). As graduações em Licenciaturas são: Ciências Biológicas; Educação Física; Geografia; História; Letras; Matemática e Pedagogia; já os cursos de Bacharelado são: Administração; Ciências Contábeis; Direito; Educação Física; Enfermagem e Serviço Social.

Figura 3 – Campus da Unespar e Unespar, Paranavaí com lista de cursos de graduação

Fonte: Os autores, 2025.

A divulgação do Projeto “Geo em Ação” foi realizada nos Colégios Estaduais de Paranavaí, para os alunos dos terceiros anos do Ensino Médio. Os Colégios selecionados, foram aqueles que conseguimos acesso (aqui pode-se gastar um tempo com críticas a SEED-PR que coloca entraves nas solicitações aos Núcleos Regionais de Educação do Estado do PR, mas deixamos isso para uma outra oportunidade). Portanto, os colégios que participaram do projeto, foram: Colégio Estadual Cívico-Militar Flauzina Dias Viegas (onde foi apresentado o projeto para uma turma do terceiro ano); Colégio Estadual Enira Moraes Ribeiro (uma turma do terceiro ano [ensino integral]) e Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto – Unidade Polo (cinco (5) turmas do ensino médio pela manhã e três (3) turmas no período noturno). A ação que consta nas imagens abaixo (figura 4) são dos dias 9 e 10 de outubro de 2024.

A pesquisa foi realizada com a aplicação de questionário nestes três Colégios Estaduais de Paranavaí, totalizando 172 alunos do terceiro ano do Ensino Médio.

Figura 4 – Aplicação do projeto nos terceiros anos do ensino médio nos colégios selecionados

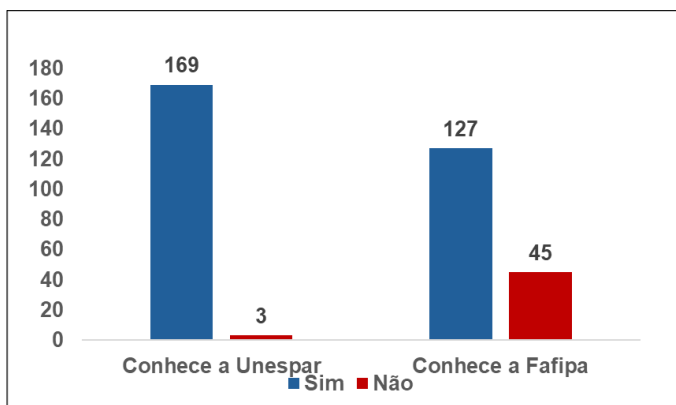


Fonte : Os autores, 2024.

Primeiramente, investigou o conhecimento dos estudantes do terceiro ano do ensino médio da rede pública de Paranavaí sobre a Unespar e a Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavaí (Fafipa). Sobre a Unespar, 169 alunos declararam conhecê-la, enquanto 3 afirmaram não conhecer. Em relação à Fafipa 127 responderam que a conheciam e 45 disseram não a conhecer, conforme Figura 5.

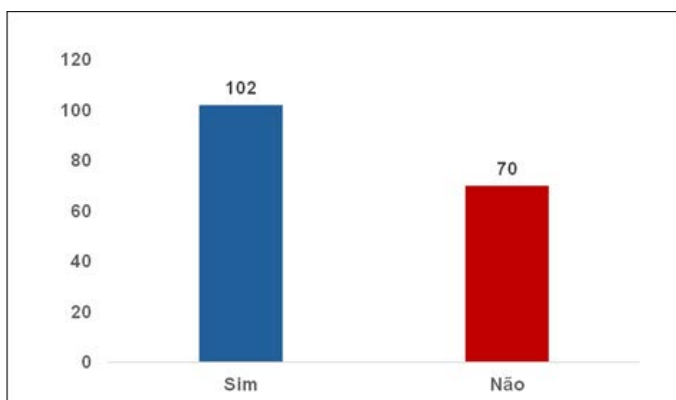
Em seguida, buscou-se verificar se os estudantes sabiam que a Unespar é uma universidade pública gratuita, por meio da pergunta: Você sabe o valor das mensalidades dos cursos da Unespar? As opções eram: a) Sim (gratuita); b) Não. Apesar de muitos conhecerem a instituição, constatou-se nas conversas após o questionário que uma parte expressiva desconhecia a gratuidade, chegando a perguntar sobre os valores das mensalidades. Dos respondentes, 102 afirmaram que a Unespar é gratuita, enquanto 70 acreditavam que havia cobrança, conforme Figura 6, em contraste com os resultados da pergunta anterior (Figura 5).

Figura 5 – Conhecimento dos estudantes do terceiro ano do ensino médio da rede pública de ensino de Paranaíba sobre a Unespar e a Fafipa



Fonte: Os autores, 2024.

Figura 6 – Conhecimento dos estudantes do terceiro ano do ensino médio da rede pública de ensino de Paranaíba sobre a Unespar ser uma Universidade Pública e gratuita



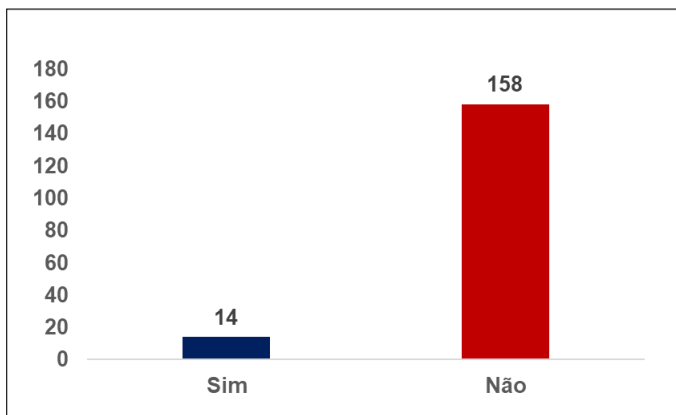
Fonte: Os autores, 2024.

Na sequência, investigou se os estudantes conheciam o salário inicial de professores da rede pública do Paraná. Apenas 14 responderam afirmativamente, enquanto 158 afirmaram não ter esse conhecimento, conforme mostra a Figura 7.

O projeto também buscou identificar quantos alunos do ensino médio manifestavam interesse em seguir a carreira docente, considerando

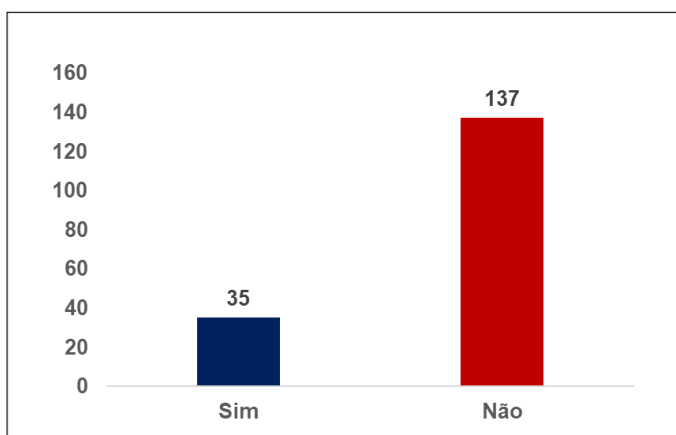
a atual diminuição da procura pelos cursos de licenciatura no Brasil. Dos respondentes, 35 afirmaram querer ser professores, enquanto 137 demonstraram desinteresse, conforme ilustrado na Figura 8.

Figura 7 – Conhecimento dos alunos sobre o salário inicial de professor da rede paranaense



Fonte: Os autores, 2024.

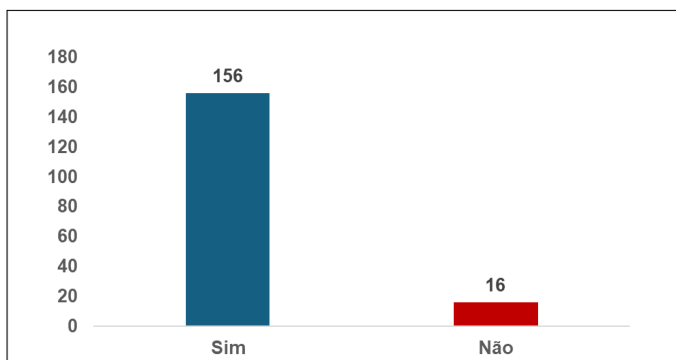
Figura 8 – Resposta dos alunos sobre se “gostaria de ser professor



Fonte: Os autores, 2024.

A pergunta seguinte investigou se, no colégio, algum(a) professor(a) já havia mencionado a importância de cursar uma universidade pública. Ao todo, 156 alunos responderam afirmativamente e 16 negativamente, conforme Figura 9.

Figura 9 – No Colégio algum professor falou da importância de fazer um curso superior em uma Universidade Pública



Fonte: Os autores, 2024.

Posteriormente, os alunos foram questionados se queriam cursar algum curso Superior em uma Universidade? Se sim, qual curso? O Quadro 1 apresenta o universo de 172 alunos.

Quadro 1 – Resposta dos estudantes do terceiro ano do ensino médio da rede pública de ensino de Paranavaí sobre qual curso quer cursar

CURSO (POR ÁREA)	N.º	(%)
CIÊNCIAS DA SAÚDE		
Educação Física	26	15,1
Farmácia	04	2,3
Estética	04	2,3
Odontologia	03	1,7
Enfermagem	03	1,7
Biomedicina	02	1,2
Nutrição	01	0,6

CURSO (POR ÁREA)	N.º	(%)
Medicina	01	0,6
Fisioterapia	01	0,6
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS		
Direito	16	9,3
Administração	07	4,1
Ciências Contábeis	05	2,9
Ciências Econômicas	01	0,6
Serviço Social	01	0,6
Gestão Pública	01	0,6
CIÊNCIAS HUMANAS		
Psicologia	12	7,0
Pedagogia	07	4,1
Letras	03	1,7
Matemática	03	1,7
Ciências Biológicas	02	1,2
Geografia	02	1,2
Artes	01	0,6
Teatro	01	0,6
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA		
Engenharia de Software	08	4,7
Sistemas de Informação	03	1,7
Tecnologia da Informação	02	1,2
Engenharia Civil	01	0,6
CIÊNCIAS AGRÁRIAS		
Medicina Veterinária	07	4,1
Agronomia	06	3,5
Gastronomia	01	0,6
Não sabe o que quer cursar	03	1,7
Não quer cursar graduação	34	19,8

Fonte: Os autores, 2024.

As respostas foram organizadas no Quadro 1, conforme as cinco grandes áreas do conhecimento: Ciências da Saúde (45 alunos), Ciências Sociais Aplicadas (31), Ciências Humanas (31), Ciências Exatas e da Terra (14) e Ciências Agrárias (14). Registrou-se também 34 alunos que não desejam cursar graduação e 3 que ainda não decidiram o curso.

Na área das Ciências da Saúde, destacou-se a escolha por Educação Física, com 26 respostas (15,1%), refletindo tanto a valorização social das práticas esportivas quanto o interesse juvenil por estilos de vida saudáveis. Cursos como Farmácia e Estética (2,3% cada), Odontologia e Enfermagem (1,7% cada) também apareceram, revelando diversidade de interesses. A Medicina teve apenas uma indicação (0,6%), possivelmente devido à alta competitividade, às exigências acadêmicas e à limitada oferta local.

Nas Ciências Sociais Aplicadas, Direito foi a principal escolha, com 16 respostas (9,3%), seguido de Administração (4,1%) e Ciências Contábeis (2,9%). O resultado evidencia a atratividade das carreiras jurídicas e administrativas, associadas a status, estabilidade e boas perspectivas no mercado de trabalho.

A preferência por cursos de Tecnologia, especialmente Engenharia de *Software* (4,7%), aponta para uma tendência emergente vinculada à transformação digital. A escolha por cursos das Ciências Agrárias está relacionada ao perfil econômico regional.

Um dado que chama atenção é o percentual de estudantes que afirmaram não querer cursar graduação (19,8%, ou seja, 34 respondentes). Este resultado merece especial reflexão, pois pode refletir desinteresse, insegurança quanto ao futuro profissional, barreiras socioeconômicas, ou ainda, a percepção de que a formação universitária não é uma via imprescindível para a inserção no mercado de trabalho. Além disso, 1,7% dos participantes (3 estudantes) indicaram que não sabem ainda qual curso desejam seguir, evidenciando a necessidade de ações de orientação profissional mais intensivas.

A questão expressiva do desinteresse dos jovens que não pretendem ingressar no ensino superior evidencia um importante desafio para

as políticas públicas educacionais e institucionais, que devem buscar compreender os motivos dessa decisão e atuar no sentido de ampliar o acesso e a atratividade da universidade.

A partir do Quadro 2, realiza-se uma análise das informações que os estudantes gostariam de saber sobre a Unespar.

Quadro 2 – Resposta dos estudantes do terceiro ano do ensino médio da rede pública de ensino de Paranavaí sobre o que gostaria de saber sobre a Universidade

Respostas	N.º	(%)
Não respondeu	67	39,0
Estrutura física, salas de aulas, cursos ofertados, períodos das aulas e aulas práticas	43	25,0
Mensalidade	22	12,8
Ofertas de novos cursos (engenharia de software, publicidade, propaganda, marketing, psicologia, agronomia	17	9,9
Suporte ao aluno nas aulas, no transporte e bolsas	3	1,7
Outros	20	11,6

Fonte: Os autores, 2024.

Os dados mostram que 39% dos estudantes do 3º ano do ensino médio de Paranavaí não responderam sobre o que gostariam de saber sobre a universidade, evidenciando uma lacuna informativa ou de engajamento com o ensino superior. Entre os que responderam, destacaram-se dúvidas sobre estrutura, cursos e organização das aulas (25%) e mensalidades (12,8%), revelando a necessidade de divulgar que a Unespar é pública e gratuita, além de esclarecer custos indiretos, como transporte e alimentação, e divulgar as bolsas, auxílios e demais projetos de apoio à permanência estudantil.

Destaca-se o interesse por novos cursos (9,9%), como Engenharia de Software, Publicidade e Psicologia, apontando demanda regional por diversificação. Os resultados indicam a necessidade de comunicação mais efetiva e próxima das escolas, para ampliar o vínculo dos jovens com a universidade e desmistificar o ambiente acadêmico.

O grupo “Outros “ concentrou 20 respostas (11,6%), sugerindo interesses e dúvidas variadas, o que aponta para a necessidade de ações de comunicação mais amplas e flexíveis. Os dados revelam, que além do interesse por aspectos práticos da vida universitária, existem lacunas de informação, o que reforça a importância de programas de extensão, orientação vocacional e divulgação ativa da Unesp junto às escolas da rede pública.

Por fim, apresenta-se o Quadro 3, que reúne as respostas dos estudantes sobre quais seriam, em sua opinião, as formas mais adequadas, na atualidade, para divulgar uma universidade ou curso superior. E, ao analisarmos os dados coletados, verifica-se que a divulgação pela internet e pelas redes sociais representa a estratégia mais valorizada pelos respondentes, concentrando 50% das respostas (86 indicações). Este resultado evidencia a centralidade das plataformas digitais como ferramentas preferenciais para o alcance e a interação com o público jovem, especialmente o público potencialmente interessado no ingresso à universidade. A presença em redes sociais é percebida como um caminho eficaz e imediato de comunicação, alinhado aos hábitos de consumo de informação das novas gerações.

Quadro 3 – Qual a melhor forma de divulgar uma universidade ou curso Superior atualmente?

Respostas	N.º	(%)
Divulgação na internet e redes sociais (<i>youtube, instagram, facebook, tik tok, discord</i>)	86	50,0
Divulgação nas redes sociais e visitas e/ou palestras nas escolas	49	28,5
Outros (marketing digital, divulgação por meio de panfletos, lives, vídeos curtos divertido ou anúncios sobre os cursos, alunos da universidade divulgando)	17	9,9
Divulgação da Unesp e do vestibular por meio de visitas às escolas que possuem ensino médio, especialmente nas turmas do terceiro ano.	6	3,5
Não respondeu	14	8,1

Fonte: Os autores, 2024.

Em segundo lugar, aparece a combinação entre divulgação nas redes sociais e ações presenciais em escolas, com 28,5% das respostas (49 indicações). Esse dado sugere que, embora as mídias digitais sejam predominantes, ainda persiste a valorização das interações presenciais, como visitas e palestras, que possibilitam um contato direto e personalizado com os estudantes do ensino médio, favorecendo o esclarecimento de dúvidas e o fortalecimento institucional.

A categoria “Outros “ concentrou 9,9% das respostas (17 indicações), destacando-se estratégias como marketing digital, distribuição de panfletos, realização de lives e vídeos curtos, além do envolvimento de alunos da universidade como divulgadores. Este resultado demonstra a diversidade de táticas que podem ser exploradas para ampliar o alcance da divulgação, especialmente ao considerar recursos de baixo custo e que valorizem o protagonismo estudantil.

A divulgação exclusivamente por meio de visitas às escolas, especialmente nas turmas do terceiro ano do ensino médio, recebeu apenas 3,5% das respostas (6 indicações). Esse dado sugere a redução da eficácia das abordagens tradicionais quando não combinadas com estratégias digitais. Assim, recomenda-se integrar ações online e presenciais, a fim de ampliar o alcance da comunicação, fortalecer o vínculo com a comunidade escolar e eliminar dúvidas sobre o caráter público e gratuito da Unespar.

Após a aplicação do questionário iniciou-se a exposição do projeto “Geo em Ação” aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio dos Colégios Estaduais de Paranaíba. Apresentando o histórico da Unespar e sua importância para o futuro dos estudantes, incluindo relatos de docentes sobre como a formação acadêmica contribuiu para a melhoria de suas vidas. Acadêmicos do curso de Geografia também compartilharam suas experiências, aproximando os estudantes do cotidiano universitário. Um dos destaques do projeto é sua atuação na desmistificação de narrativas equivocadas sobre o ensino superior, apresentando de forma clara as diferenças entre o ensino presencial e a modalidade EAD. Ao abordar essas questões com embasamento e transparência, o projeto “Geo em Ação” não apenas combate desinformações (*fake news*), mas também valoriza a importância da universidade pública, gratuita, presencial e

de qualidade, como espaço de formação integral, pesquisa aplicada e construção de conhecimento coletivo, além de informar sobre bolsas, auxílios e benefícios da Unespar, visando motivá-los à continuidade dos estudos após o ensino básico.

Vale destacar que, o projeto “Geo em Ação” também realizou atividades em duas cidades selecionadas da Região Geográfica Intermediária de Maringá. No dia 07/10/2024 a acadêmica do 2º Ano do curso de Geografia e integrante do Projeto “Geo em Ação” da Unespar, realizou atividade do projeto de extensão no Colégio Estadual São Vicente de Paula em Nova Esperança (PR) no 4.º ano de formação de docentes, no 3º ano formação de docentes e no 3.º ano ensino do médio regular. E, no dia 08/10/2024 o acadêmico do 4.º Ano do curso de Geografia e integrante do Projeto “Geo em Ação” da Unespar, Paranavaí, PR, realizou uma atividade do projeto de extensão no Colégio Estadual Lysimaco Ferreira da Costa na cidade de Paranaipoema (PR) no 3.º Ano do Ensino Médio (Figura 10-A).

Somando-se ainda, a participação do projeto “Geo em Ação” no evento “Unespar e Sociedade” realizado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), Unespar e Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná (SETI-PR) (Figura 10-B) e, no evento do cursinho pré-vestibular da Unespar realizado pela PROEC e Programa Sou+ Unespar (Figura 10-C). Somam-se ainda participações em outros eventos de extensão da Unespar, além de *posts*, *stories* e *reels* divulgados nas redes sociais, sobretudo no *Instagram* do projeto (<https://bnd.art.br/Xntsdj>).

Figura 10 – Atividade do projeto “Geo em Ação” em eventos de extensão da Unespar



Fonte: Os autores, 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Geo em Ação” demonstrou-se uma iniciativa eficaz para aproximar a Unespar da comunidade escolar, especialmente de estudantes do ensino médio da rede pública, ampliando o conhecimento sobre a universidade pública, gratuita e de qualidade. Além de estimular o debate sobre a escolha profissional e o papel das licenciaturas. Os resultados indicam que, além da presença nas redes sociais, é fundamental a atuação presencial nas escolas, promovendo o diálogo direto com os estudantes e esclarecendo dúvidas sobre cursos, processos seletivos, políticas de permanência, bolsas de iniciação científica em pesquisa e extensão, bolsas de monitoria, entre outros projetos.

Verificou-se, ainda, a necessidade de continuidade do projeto, com ampliação para outros municípios da microrregião de Paranavaí, fortalecendo o papel transformador da extensão universitária, reforçando o papel social da universidade como promotora do desenvolvimento local e regional e da democratização do acesso ao ensino superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Senado Federal. 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bnd.art.br/Sd1ywD>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CASARIL, Carlos Cassemiro. Importância das Universidades públicas para a economia local e regional: o caso da UNIOESTE e UTFPR em Francisco Beltrão, PR. **Geosul**, Florianópolis, v. 34, n. 70, p. 286-314, jan./abr. 2019.

CHAUÍ, M. Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 5-15, 2001.

FORPROEX – I ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1987, Brasília. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. Disponível em: <https://bnd.art.br/1nFrYa>. Acesso em: 2 mar. 2025.

FORPROEX. Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. 2012. Disponível em: <https://bnd.art.br/ozabVT>. Acesso em: março de 2025.

LOPES, Roberto Paulo Machado. **Universidade Pública e Desenvolvimento Local: uma abordagem a partir dos gastos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia**. 2001. Dissertação. (Mestrado em Economia) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

ARBO, P.; BENNEWORTH, P. Understanding the regional contribution of higher education institutions: a literature review. **OECD Education Working Papers**, n.9, jul. 2007. Disponível em: <https://bnd.art.br/76byMJ>. Acesso: em 03/09/2016.

RAIHER, A. P. (org.) **As universidades Estaduais e o desenvolvimento regional do Paraná**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2015.

SHIKIDA, P. F. A; PARRÉ, J. L; CARMO, A. S. S; RAIHER, A. P; HIGACHI, H. Y; COELHO, M. H. A importância das Universidades Estaduais no desenvolvimento econômico dos municípios do Paraná: Análise do efeito de médio e longo prazo. In: RAIHER, A. P. (o rg.) **As universidades Estaduais e o desenvolvimento regional do Paraná**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2015. P. 75-114.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: CAMINHOS PARA A INTEGRAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E SOCIEDADE

Rejane Heloise dos Santos⁶

Edi Carlos de Oliveira⁷

Maria Gabriela Monteiro⁸

Julio Ernesto Colla⁹

INTRODUÇÃO

A extensão universitária, cujas origens remontam à Revolução Industrial na Inglaterra e à consolidação do capitalismo, foi formalmente institucionalizada no Brasil com base no princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Canon; Pelegri-nelli, 2019). Inicialmente caracterizada por práticas assistencialistas de cunho religioso e filantrópico (Rocha, 2001; Tavares, 2001), a extensão evoluiu para um modelo dialógico alinhado às diretrizes nacionais (Oliveira; Goulart, 2015; Serrano, 2012).

Em Cambridge, a extensão universitária surgiu com o propósito de democratizar o acesso ao conhecimento e qualificar trabalhadores, em resposta às pressões sociais fomentadas por movimentos associados às universidades populares, como a de Oviedo, na Espanha (Rocha, 2001). Nos Estados Unidos, destacam-se as iniciativas voltadas ao desenvolvimento local, sobretudo rural, com ênfase na educação técnica, formação profissional e ensino à distância, embora permeadas por um viés assistencialista (Melo, 2010; Melo Neto, 2002; Silva; Oliveira, 2010). Paralelamente, na América Latina, a extensão assumiu um ca-

⁶ Coordenadora das ações de extensão do curso de Administração da Unespar, Campus Paranavaí, ano 2024.

⁷ Coordenador do projeto de extensão “Administração em ação: análise, mapeamento e intervenção organizacional”, realizado na UNESPAR, Campus Paranavaí, ano 2024.

⁸ Coordenadora do projeto de extensão “Pesquisas em busca de resultados sociais”, realizado na UNESPAR, Campus Paranavaí, ano 2024.

⁹ Coordenador do Colegiado do curso de Administração da Unespar, Campus Paranavaí.

ráter transformador após a Reforma de Córdoba de 1918, na Argentina, promovendo o engajamento social – fundamental para o modelo atualmente praticado no Brasil (Frizzo; Marin; Schellin, 2016).

No Brasil, as iniciativas extensionistas tiveram início em 1911, influenciadas pelas tradições europeias e pelos modelos técnicos dos Estados Unidos. Enquanto a Universidade de São Paulo (USP) adotou o modelo europeu focado na difusão cultural, as Universidades Federais de Viçosa (UFV) e de Lavras (UFLA) seguiram a abordagem norte-americana, centrada na extensão rural e na disseminação de conhecimentos para o campo (Nogueira, 2001).

A institucionalização da extensão, por sua vez, teve início com o Decreto n.º 19.851/1931 (Rocha, 2001; Tavares, 2001), reforçada pela Lei n.º 5.540/1968. Durante o regime militar, o Projeto Rondon reforçou o viés assistencialista (Nogueira, 2001), enquanto os movimentos estudantis advogaram por uma abordagem autônoma e dialógica, influenciados por Paulo Freire, que criticava a transmissão unidirecional do conhecimento (Nogueira, 2001; Kochhann, 2017). Apesar da repressão da época, os movimentos estudantis promoveram a extensão universitária com autonomia, preconizando o intercâmbio de saberes com a sociedade, conforme proposto pela União Nacional dos Estudantes (UNE) (Nogueira, 2001).

Com a redemocratização, a extensão universitária – historicamente marginalizada – passou a integrar de forma mais efetiva o tripé “ensino, pesquisa e extensão”. A criação do FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (1987) e do PNE – Plano Nacional de Extensão (1998) fortaleceram sua institucionalização, reafirmando seu papel transformador (Rocha, 2001; FORPROEX, 2012; PNE, 2014). A Constituição de 1988 consolidou a autonomia universitária, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) reconheceu a extensão como função essencial da educação superior (Brasil, 1988; 1996).

No início do século XXI, a extensão universitária já estava institucionalizada e passou a ser compreendida de forma mais ampla,

transcendendo a visão limitada à difusão de conhecimentos, serviços e atividades culturais (FORPROEX, 2012). Essa nova perspectiva integradora e transformadora baseia-se no reconhecimento institucional da extensão, em diretrizes legais como a Resolução CNE n.º 7/2018 e a Lei n.º 13.005/2014, e na reestruturação dos currículos para integrar teoria e prática, enfatizando a formação e o compromisso social (Oliveira; Goulart, 2015), promovendo uma maior aproximação entre universidade e sociedade.

A Resolução n.º 7/2018 do CNE reforçou essa perspectiva da extensão universitária ao definir diretrizes para organização e avaliação, alinhadas com a meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014), que preconiza a inserção de, no mínimo, 10% da carga horária dos cursos de graduação em atividades de extensão (Brasil, 2018). Assim, o processo de curricularização da extensão impulsionou uma significativa reestruturação dos currículos acadêmicos entre 2014 e 2024, integrando o saber científico às demandas sociais (Oliveira; Goulart, 2015) e fortalecendo o vínculo entre a universidade e a sociedade (FORPROEX, 2012).

Esse cenário consolidou a extensão universitária como um processo formativo, dialógico e transformador, que amplia o alcance social do ensino superior (FORPROEX, 2012). A interação com organizações públicas, privadas, sociais e com a comunidade potencializa os efeitos das ações de extensão e reforça o compromisso social da universidade (Ahoba-Sam, 2019; Alpaydin, 2019). Logo, ao integrar a extensão com a sociedade, a universidade fortalece seu compromisso social e contribui para o desenvolvimento regional, fomentando a geração e disseminação do conhecimento (Lehmann; Menter, 2016; Casaril, 2019; Radinger-Peer, 2019; Salomaa, 2019; Baimuratov; Zhanbayev; Sagintayeva, 2020; Odei; Anderson, 2021).

Nesse contexto, o curso de Administração da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus Paranavaí, tem incorporado ações extensionistas em seu currículo como parte de um processo de transformação acadêmica voltado à formação de profissionais mais sensíveis às demandas sociais e organizacionais. A proposta visa fortalecer a

integração entre conhecimento teórico, pesquisa aplicada e experiência prática dos acadêmicos junto à comunidade, contribuindo para uma formação mais crítica, reflexiva e socialmente engajada.

Compreendendo que a extensão universitária é um importante processo de democratização do conhecimento, cujo desenvolvimento e avaliação são fundamentais (Gonçalves; Soares; Pereira, 2025), o presente estudo tem como objetivo descrever o processo de curricularização da extensão no curso de Administração da Unespar, Campus Paranavaí, considerando as experiências e percepções dos discentes, sujeitos centrais desse processo.

Para o desenvolvimento deste estudo, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, com finalidades exploratória e descritiva. Segundo Denzin e Lincoln (2006), esse tipo de pesquisa permite compreender em profundidade os significados atribuídos pelos sujeitos em seus contextos sociais e históricos.

A natureza exploratória justifica-se pela necessidade de investigar um fenômeno recente e ainda em consolidação no ensino superior brasileiro: a curricularização da extensão. No caso específico do curso de Administração da Unespar, Campus Paranavaí, essa diretriz está em fase de implementação, exigindo estudos iniciais que mapeiem percepções, significados e práticas emergentes associadas à sua incorporação nos currículos.

Gil (2011) destaca que pesquisas exploratórias são úteis quando o conhecimento é incipiente, permitindo levantar informações e construir entendimentos preliminares. Assim, a adoção dessa metodologia visa iluminar um campo em construção, desvelando as formas pelas quais os estudantes vivenciam a extensão universitária como parte da formação acadêmica e cidadã, bem como os sentidos atribuídos a essas experiências.

Já o caráter descritivo manifesta-se na análise dos dez projetos de extensão realizados pelo curso de Administração em 2024, que serviram como contexto empírico para os relatos dos estudantes sobre suas vivências, perspectivas e experiências extensionistas. Para Godoy (1995), a pesquisa qualitativa é descritiva por natureza, pois busca compreender fenômenos sociais por meio de dados expressos

em descrições que refletem percepções e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. De modo semelhante, Vieira (2006) ressalta que sua subjetividade permite descrições densas e explicações aprofundadas de contextos específicos.

Os participantes da pesquisa foram estudantes regularmente matriculados no curso de Administração da Unespar, Campus Paranavaí. A técnica de coleta de dados utilizada foi o grupo focal (*focus group*), selecionado por sua adequação à exploração de percepções, atitudes e experiências dos participantes, conforme aponta Morgan (1997). De acordo com esse autor, o grupo focal se revela um método particularmente eficaz ao permitir a expressão interativa de opiniões, favorecendo a emergência de sentidos coletivos e construções compartilhadas.

A sessão do grupo focal foi realizada em 6 de fevereiro de 2025, em uma sala de aula da Unespar, com a participação de doze discentes. A seleção dos mesmos considerou critérios de diversidade e representatividade (Quadro 1). Para preservar o anonimato dos participantes, foram utilizados identificadores alfanuméricos compostos pela letra “E”, correspondente à designação “estudante”, seguida de numeração sequencial de 1 a 12.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes do grupo focal

Participante	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12
Série do curso	1ª	1ª	1ª	1ª	2ª	2ª	2ª	3ª	3ª	4ª	4ª	4ª
Idade (anos)	19	22	35	20	47	21	32	27	23	22	23	24

Fonte: Dados da pesquisa , 2025.

A condução do grupo focal foi realizada por três docentes do curso de Administração da Unespar que atuaram como moderadores, assegurando o direcionamento temático das discussões e o aprofundamento dos conteúdos debatidos, a partir de um roteiro de 31 questões formuladas com o intuito de estimular reflexões aprofundadas e relatos significativos por parte dos participantes, em conformidade com as orientações metodológicas de Gui (2003).

A sessão teve início às 19h47, com duração total de 1 hora e 32 minutos, sendo registrada na íntegra por meio de gravação de áudio, filmagem e registro fotográfico, com autorização prévia dos participantes. A transcrição integral da sessão resultou em um *corpus* analítico composto por 21 páginas digitadas em fonte Arial, tamanho 12, totalizando 11.223 palavras.

Essa estratégia metodológica permitiu uma compreensão abrangente e crítica das experiências dos estudantes em relação à curricularização da extensão, evidenciando os sentidos atribuídos a essa vivência em suas trajetórias acadêmicas e profissionais, bem como os desafios e potencialidades percebidas no processo.

A relevância desse estudo está no seu valor teórico e aplicabilidade prática. No plano acadêmico, contribui para o avanço do entendimento sobre a curricularização da extensão. Ao focar na experiência do curso de Administração da Unespar, campus Paranavaí, o estudo oferece subsídios empíricos que ampliam a base de conhecimento sobre os impactos da extensão universitária na formação acadêmica e profissional dos estudantes, enriquecendo a literatura sobre o tema nas universidades públicas, sobretudo para o curso de Administração.

Do ponto de vista prático, o estudo mostra como a vivência extensionista transforma a formação acadêmica ao aproximar os estudantes das realidades sociais e organizacionais, favorecendo a formação de profissionais preparados para enfrentar a complexidade dos desafios contemporâneos. Ainda, os resultados da pesquisa podem subsidiar a formulação de políticas institucionais voltadas à consolidação da extensão como dimensão formativa essencial, além de orientar na implementação de práticas pedagógicas mais integradoras e inovadoras.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO

Assim como ocorreu na maioria das instituições de ensino superior (IES) que passaram a enfrentar a exigência de formalizar a integralização da extensão nos cursos de Administração, a experiência do Curso de Administração da Unespar, Campus Paranavaí, teve início de forma

discreta. Isso se deve ao fato de que as atividades de extensão já eram desenvolvidas anteriormente no curso; contudo, com a nova exigência, tornou-se necessário observar critérios formais, pedagógicos e cuidados específicos em sua implementação.

O curso optou por implementar a extensão aplicada às disciplinas específicas do curso. No primeiro ano a disciplina de Iniciação à Metodologia de Pesquisa Científica; e no segundo ano a disciplina de Teoria das Organizações foram escolhidas para a curricularização da extensão. Com o novo projeto político pedagógico do curso, até 2026 as disciplinas de Sustentabilidade no terceiro ano e Empreendedorismo e Criação de Novos Negócios no quarto ano também serão associadas à projetos de extensão.

O primeiro projeto: “Pesquisas em busca de resultados sociais” consistiu na realização de investigações científicas por parte dos discentes junto a organizações reais da região noroeste do Paraná. Os estudantes foram desafiados a identificar problemas concretos em organizações locais e desenvolver, em equipes, pesquisas que culminaram na produção de 18 trabalhos científicos. Esses trabalhos abordaram organizações de diferentes segmentos, como escritórios, cooperativas de produtores rurais, instituições financeiras, frigoríficos, concessionárias de veículos, unidades de saúde, redes varejistas, viveiros de mudas e restaurantes. Os resultados foram socializados com as organizações envolvidas e com a comunidade acadêmica por meio da apresentação de *banners* no evento de extensão promovido na Semana de Administração.

A partir do grupo focal foi possível identificar que a experiência com o projeto foi amplamente positiva. Os participantes destacaram o caráter prático da atividade em contraste com a predominância teórica das disciplinas do primeiro ano, ressaltando a relevância da vivência com organizações reais para a formação profissional. Para os alunos ingressantes sem experiências no mercado de trabalho, a oportunidade foi significativa, uma vez que permitiu o desenvolvimento de competências analíticas aplicadas a contextos organizacionais concretos, bem como a identificação de pontos fortes e fragilidades nas empresas analisadas.

No segundo ano do curso, a disciplina de Teoria das Organizações possibilitou a execução do projeto de extensão “Administração em ação: análise, mapeamento e intervenção organizacional”, cuja proposta consistiu em investigar como a aplicação integrada das teorias organizacionais pode potencializar o diagnóstico de problemas enfrentados por organizações privadas, públicas ou sociais, permitindo a identificação de causas-raiz e proposição de intervenções eficazes. Durante a execução do projeto, os discentes analisaram contextos organizacionais reais e empregaram uma diversidade de técnicas e ferramentas de gestão, como Mapa Mental, Diagrama de Ishikawa, análise SWOT, Matriz GUT, Matriz BCG, Curva da Maturidade, Método OKR, Ciclo PDCA, ciclo BPM, ciclo DMAIC e o modelo 5W2H, com o objetivo de desenvolver diagnósticos fundamentados e propor ações de melhoria.

A experiência foi destacada pelos participantes do grupo focal como intensamente prática e aplicada, em razão da necessidade de realizar visitas técnicas às organizações, construir diagnósticos situacionais e propor, de forma colaborativa, alternativas de intervenção (entregues às organizações). O processo de discussão em sala de aula com os pares e o professor orientador foi igualmente valorizado, pois contribuiu para a reflexão crítica e o aprimoramento das propostas, bem como resultou na publicação de um *e-book* (elaborado pelos alunos e supervisionado pelo professor), com as técnicas e ferramentas de gestão utilizadas no projeto. O livro “AdministraÇÃO: Técnicas e Ferramentas para Gestão Organizacional”, encontra-se disponível em formato digital para a comunidade (<https://bnd.art.br/F5ptOk>).

Além dos dois projetos que integralizaram as Atividades Curriculares de Extensão (ACE) nas disciplinas do curso, outros oito projetos de extensão foram realizados pelo Colegiado do Curso de Administração ao longo do primeiro ano de extensão, totalizando dez grandes projetos de extensão: 1) Estratégia em foco: Minicurso explorando a análise estratégica Canvas; 2) Estratégia em foco: Minicurso explorando o Processo de Administração Estratégica; 3) Série histórica da quantidade de horas trabalhadas necessárias para comprar a cesta básica ao consumidor do município de Paranavaí; 4) Intervenção a partir de

Visita Técnica à empresa Suco Prat's; 5) Descomplicando o TCC; 6) XVI Semana de Estudos em Administração: Inteligência artificial nas organizações – desafios e oportunidades; 7) I Mostra de Extensão do Curso de Administração; e, 8) Treinamentos e formulações estratégicas em ambientes empreendedores próximos da Unespar Paranavaí.

Dentre os projetos de extensão implementados no curso de Administração, dois foram desenvolvidos no eixo temático de Estratégia, aproveitando a expertise prévia do curso com a utilização da plataforma YouTube como meio de difusão do conhecimento. O primeiro projeto, intitulado “Estratégia em foco: Minicurso explorando a análise estratégica Canvas”, consistiu em um minicurso com foco na apresentação e aplicação prática da ferramenta inédita de Análise Estratégica Canvas (AEC). O objetivo foi proporcionar uma compreensão visual e intuitiva sobre o fenômeno estratégico, voltada a estudantes e profissionais. O projeto superou as expectativas iniciais, com 351 inscritos e 227 participantes efetivos, dentre os quais se destacam 165 alunos do curso, 49 membros da comunidade externa, 11 docentes e 2 agentes universitários. O conteúdo, disponível no canal do curso no YouTube, já contabilizava, até a data de fechamento desse relato de experiência, aproximadamente 1.000 visualizações (<https://bnd.art.br/cEuOQ5>).

O segundo projeto, “Estratégia em foco: Minicurso explorando o Processo de Administração Estratégica”, teve como objetivo capacitar os participantes em relação aos principais conceitos e ferramentas da administração estratégica, visando contribuir para seu desenvolvimento profissional e socioeconômico. Os participantes tiveram contato com abordagens clássicas e contemporâneas da área, promovendo uma compreensão ampla e crítica sobre a temática. Assim como no primeiro projeto, os resultados foram expressivos: houve 349 inscritos e 212 participantes efetivos, sendo 173 alunos do curso, 27 membros da comunidade externa, 9 docentes e 3 agentes universitários. O conteúdo do minicurso está igualmente disponível no canal do curso no YouTube e contabilizava, até o fechamento deste texto, cerca de 800 visualizações (<https://bnd.art.br/qVIF6M>).

O terceiro projeto, intitulado “Série histórica da quantidade de horas trabalhadas necessárias para comprar a cesta básica ao consumidor do município de Paranavaí”, analisou ao longo do tempo quantas horas um trabalhador precisa dedicar ao trabalho para adquirir a cesta básica. Em 2024, constatou-se que seu custo médio na região é de aproximadamente R\$ 672,00, representando 47,6% do salário mínimo. Isso significa que um trabalhador precisa, em média, de 104 horas de trabalho (em uma jornada de 8 horas por dia) – ou 13 dias úteis, considerando uma jornada diária de 8 horas – para garantir esse consumo essencial.

O projeto forneceu dados concretos sobre o custo de vida local, com foco na acessibilidade alimentar; e evidenciou a relação entre renda e consumo básico, permitindo compreender o poder de compra real da população trabalhadora. Essas informações são valiosas para embasar políticas públicas e ações de movimentos sociais voltados à segurança alimentar e à melhoria das condições de trabalho. Além disso, o projeto fortalece o vínculo entre universidade e comunidade, ao aplicar o conhecimento em benefício social e promover a conscientização sobre as desigualdades econômicas. A série histórica também possibilita o acompanhamento da inflação alimentar e dos efeitos de políticas econômicas ao longo do tempo, servindo como base para análises comparativas e planejamento estratégico. O grupo focal ressaltou a relevância social do projeto para a comunidade de Paranavaí.

No âmbito das ações extensionistas desenvolvidas pelo curso, o quarto projeto: “Intervenção a partir de Visita Técnica à empresa Suco Prat’s” destacou-se por seu caráter aplicado e integrador entre teoria e prática. O principal objetivo da iniciativa foi proporcionar aos discentes uma compreensão abrangente do funcionamento da referida empresa, englobando seus setores operacionais e administrativos. Para tanto, foi realizada uma visita técnica detalhada, seguida de momentos reflexivos em sala de aula, nos quais os alunos puderam identificar e consolidar os conhecimentos adquiridos a partir da observação *in loco*.

Como culminância do projeto, os acadêmicos elaboraram e entregaram um relatório técnico-diagnóstico à empresa, com base nas discussões teóricas e nas análises realizadas durante o processo. Esse

documento consolidou recomendações voltadas ao aprimoramento organizacional e contemplou uma análise das forças e fraquezas da organização, identificação de oportunidades e ameaças, bem como sugestões para a otimização dos processos produtivos, expansão da linha de produtos, melhoria da sustentabilidade e fortalecimento da marca.

A experiência foi avaliada de forma positiva pelo grupo focal participante da pesquisa, cujos membros destacaram a relevância do contato direto com os processos organizacionais reais. Os estudantes enfatizaram a necessidade de intensificação das visitas técnicas no curso, especialmente em empresas da região, dada a contribuição significativa que esse tipo de interação oferece tanto ao aprendizado discente quanto à realidade das organizações locais.

O quinto projeto de extensão, intitulado “Descomplicando o TCC”, constitui-se como uma iniciativa consolidada no curso de Administração da Unespar, Campus Paranavaí, tendo alcançado, em 2024, sua sexta edição. A proposta do curso é auxiliar discentes dos cursos de Administração e áreas afins na elaboração de pesquisas científicas, promovendo o desenvolvimento de competências acadêmicas essenciais à produção de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Estruturado em cinco ou mais encontros, o curso é ministrado por professores doutores e mestres do colegiado de Administração, bem como por docentes convidados de outros *campi* da Unespar e de instituições parceiras.

A organização e execução do curso contam com o apoio técnico de estudantes, fortalecendo o protagonismo discente no planejamento e realização das ações extensionistas. Cada encontro aborda uma etapa específica da elaboração de artigos científicos, buscando promover a melhoria da qualidade dos TCCs e o incentivo à produção científica aplicada à área de Administração.

A relevância e o alcance da iniciativa são evidenciados por seu histórico de atendimento: ao longo dos anos, o curso já beneficiou mais de 1.494 participantes. Na edição de 2024, registraram-se 505 inscrições, abrangendo cursistas de todos os *campi* da Unespar (Paranavaí, Apucarana, Paranaguá, Curitiba I e II, Campo Mourão e União da Vitória) e de diversas IES, tais como IFPR, UFMS, UEM, UNIFATECIE, UNIPAR,

UNIFESP, UFPR, USP, UNINGÁ, UNISUL, UNOPAR e ANHANGUERA. Esses dados demonstram não apenas a capilaridade do projeto, mas também sua importância como instrumento de apoio à pesquisa acadêmica e de fortalecimento do ensino-aprendizagem na graduação.

Os participantes do grupo focal destacaram o orgulho que sentem pelo projeto ao conhecer colegas de outras instituições atendidas pelo curso. Também salientaram que participar desse curso desde o primeiro ano, ainda sem a obrigatoriedade de entregar o trabalho de conclusão de curso naquele ano, facilita para que possam visualizar o processo que precisarão empreender ao final do curso, compreendam as partes que compõem um trabalho científico e como operacionalizá-las. O projeto de extensão também é realizado pela plataforma YouTube (<https://bnd.art.br/bLYPvI>).

O sexto projeto de extensão, intitulado XVI Semana de Estudos em Administração: Inteligência Artificial nas Organizações – Desafios e Oportunidades, constitui-se como um evento tradicional do curso de Administração da Unespar, campus Paranavaí, com trajetória contínua ao longo de 16 anos. A edição de 2024 contou com ampla participação, totalizando aproximadamente 499 inscritos, dos quais 256 eram membros da comunidade externa, 222 discentes, 19 docentes, além de agentes universitários e estagiários, evidenciando seu caráter integrador entre a universidade e a sociedade.

O evento tem como propósito estabelecer um espaço científico para o debate de temáticas contemporâneas e pertinentes à área de Administração, com destaque, nesta edição, para a discussão dos impactos e das possibilidades da inteligência artificial nas organizações. A programação foi composta por palestras de professores convidados de reconhecida trajetória acadêmica, além da apresentação e exposição de artigos científicos, comunicações de pesquisa e trabalhos de estudantes e docentes da Unespar e de outras IES. Uma comissão científica própria e avaliação em sistema *double blind review* conferem ao evento rigor científico e metodológico. Ao todo, foram apresentados 31 artigos científicos (comunicação oral), além de 18 painéis desenvolvidos no projeto de extensão “Pesquisas em busca de resultados sociais”.

As manifestações dos participantes do grupo focal acerca do projeto XVI Semana de Estudos em Administração evidenciaram seu caráter tradicional e sua expressiva relevância no contexto acadêmico do curso. Os estudantes destacaram um vínculo emocional significativo com o evento, referindo-se a ele como uma iniciativa que já consideram como parte integrante de sua identidade acadêmica. Ressaltou-se, ainda, a ampla mobilização discente na organização e nos bastidores do evento, com atuação ativa de uma equipe composta por diversos alunos. Contudo, uma observação relevante trazida pelo grupo focal diz respeito ao desejo de maior participação nas decisões estratégicas do evento, como a definição do tema central, a seleção de palestrantes e outras escolhas organizacionais que hoje têm sido realizadas pelo colegiado. Tal apontamento indica o potencial para ampliação do protagonismo estudantil na construção coletiva do projeto, reforçando a perspectiva de extensão como prática dialógica e colaborativa.

O projeto “I Mostra de Extensão do Curso de Administração”, por sua vez, realizado durante a “XVI Semana de Estudos em Administração”, constituiu-se como uma iniciativa relevante de divulgação e valorização das atividades extensionistas desenvolvidas ao longo do ano de 2024. Durante o evento, os alunos do quarto ano apresentaram, por meio de cartazes, os diversos projetos de extensão realizados, promovendo o diálogo com o público presente (alunos e comunidade externa). Essa interação permitiu o compartilhamento de experiências, troca de conhecimentos e maior visibilidade das ações empreendidas pelo curso.

A mostra incluiu ainda comunicações orais dos trabalhos da disciplina Iniciação à Metodologia Científica, vinculados ao projeto de extensão “Pesquisas em Busca de Resultados Sociais”, realizadas em formato de painel nos corredores da universidade. Adicionalmente, ocorreram apresentações orais em salas de aula dos trabalhos da disciplina Teoria das Organizações, vinculados ao projeto de extensão “Administração em Ação: análise, mapeamento e intervenção organizacional”, para demonstrar à comunidade acadêmica e aos representantes da sociedade os resultados alcançados.

A atividade resultou em uma expressiva demonstração do protagonismo estudantil e da integração entre ensino, pesquisa e extensão, destacando-se o envolvimento dos 499 participantes registrados na XVI SEEAD. Os trabalhos apresentados evidenciaram o compromisso dos discentes com a aplicação prática dos saberes acadêmicos, contemplando temáticas como economia circular, sustentabilidade, administração rural e práticas empresariais inovadoras. A mostra reafirmou o papel formativo das atividades de extensão e sua contribuição concreta para o desenvolvimento local e regional.

O último projeto, intitulado “Treinamentos e formulações estratégicas em ambientes empreendedores próximos da Unespar Paranavaí”, está em fase inicial de implementação e se caracteriza por seu caráter interdisciplinar, envolvendo a participação conjunta de docentes e discentes de diferentes áreas do conhecimento. O projeto objetiva revelar as diferentes formulações estratégicas em ambientes empreendedores próximos da IES executora, promovendo desenvolvimento regional, humano e empresarial, por meio de discussões, reflexões, treinamentos e orientações para diferentes formulações estratégicas.

O projeto acontece em duas frentes: a primeira da interação com o campo de pesquisa que deve revelar diferentes formulações de como o empreendedorismo é desenvolvido em ambientes distintos, resultando assim em diferentes publicações; e a segunda frente, a partir de tais reflexões e discussões será possível propor treinamentos e orientações empreendedoras para discentes e empreendedores desses ambientes, levando em consideração principalmente as regiões mais próximas da IES executora. Nesse primeiro ano de implementação, a primeira fase foi inteiramente executada.

A implementação dos projetos de extensão apresentou desafios que merecem destaque. Um dos principais refere-se à limitação de tempo para execução das atividades, visto que os projetos foram desenvolvidos em paralelo às disciplinas regulares do curso. A necessidade de conciliar o cumprimento das demandas acadêmicas com a realização das etapas extensionistas – que envolvem visitas técnicas, elaboração de diagnósticos, produção de livros e materiais e devolutiva às

organizações – exigiu um esforço adicional por parte dos discentes e docentes, muitas vezes comprometendo a profundidade da análise e a sistematização dos resultados.

Outra dificuldade encontrada foi a articulação com as organizações parceiras da comunidade externa. Embora a maioria tenha demonstrado receptividade às propostas, houve situações em que restrições de agenda, confidencialidade de dados ou resistência a mudanças dificultaram a coleta de informações e a proposição de intervenções mais ousadas. Essa limitação, ainda que compreensível no contexto organizacional, reduziu a possibilidade de aplicação plena das ferramentas de gestão planejadas e demandou adaptações metodológicas.

A carência de recursos institucionais também se configurou como um obstáculo. Apesar do empenho dos professores e do envolvimento discente, alguns projetos dependeram de infraestrutura tecnológica, materiais de apoio e logística para realização de eventos ou visitas externas, o que exigiu criatividade para contornar restrições financeiras. Em determinadas ocasiões, a falta de apoio administrativo retardou a formalização de parcerias ou a disponibilização de meios adequados para a divulgação dos resultados.

Finalmente, ressalta-se que o uso do grupo focal como estratégia metodológica revelou-se fundamental para uma compreensão aprofundada das percepções e vivências dos estudantes frente à implementação da extensão universitária no curso. Ao proporcionar um espaço de escuta qualificada, o grupo focal possibilitou a captação de impressões que transcendem os dados quantitativos ou os registros formais dos projetos, evidenciando sentidos atribuídos, aprendizados construídos e desafios enfrentados ao longo do processo. A riqueza das narrativas compartilhadas permitiu avaliar os impactos pedagógicos e sociais das ações extensionistas e identificar dimensões subjetivas da formação que, muitas vezes, passam despercebidas em outras abordagens. A escuta ativa dos estudantes revelou o fortalecimento de vínculos com a realidade profissional, o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia, além do reconhecimento da extensão como uma vivência transformadora. Portanto, o grupo focal consolidou-se

como instrumento essencial para validar, qualificar e direcionar a prática extensionista, reafirmando o compromisso da universidade com uma educação pública, contextualizada e socialmente referenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de descrever o processo de curricularização da extensão no curso de Administração da Unespar, Campus Paranavaí, foi atendido por meio da análise das experiências e percepções dos discentes envolvidos em projetos extensionistas. A investigação permitiu compreender como a extensão vem sendo integrada às disciplinas do curso, destacando ações que articulam teoria e prática, promovem a formação cidadã e estimulam o protagonismo estudantil. A perspectiva dos acadêmicos evidenciou avanços na aproximação com a comunidade, bem como desafios relacionados à clareza conceitual e à sistematização das ações. Esses elementos contribuíram para uma visão abrangente do processo de curricularização da extensão no contexto analisado.

A experiência de institucionalização da extensão no Curso de Administração da Unespar, campus de Paranavaí, demonstra um avanço significativo na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, conforme preconiza a indissociabilidade universitária. Os resultados obtidos evidenciam que, mesmo partindo de iniciativas modestas, foi possível construir uma trajetória sólida e inovadora, com forte impacto formativo e social.

Os projetos analisados revelam que a integração da extensão às disciplinas curriculares promoveu a aproximação dos estudantes com a realidade organizacional local, favorecendo o desenvolvimento de competências práticas, investigativas e analíticas. A vivência com organizações reais, aliada ao uso de ferramentas gerenciais e à produção científica aplicada, potencializou a formação crítica e reflexiva dos alunos. Os dados gerados a partir do grupo focal reforçam que a abordagem prática foi altamente valorizada, especialmente nos primeiros anos do curso, momento em que os alunos ainda carecem de experiências profissionais.

A diversidade dos projetos desenvolvidos, abrangendo desde diagnósticos organizacionais, produção de um livro técnico (*e-book*), minicursos transmitidos por plataformas digitais, eventos acadêmicos e estudos sobre custo de vida, evidencia o caráter multidimensional da extensão universitária. Além disso, aponta para a capacidade do curso em articular saberes técnicos, teóricos e contextuais, atendendo tanto às demandas pedagógicas quanto às necessidades da comunidade local e regional.

Do ponto de vista teórico, esse estudo contribui ao evidenciar como a extensão, quando planejada de forma integrada ao currículo e às especificidades das disciplinas e do curso, pode deixar de ser um apêndice complementar e se constituir em um verdadeiro eixo formativo, sustentado por metodologias ativas e pela aprendizagem situada. Ao sistematizar experiências concretas com base em referenciais pedagógicos e administrativos, este relato de experiência reforça a relevância da extensão como componente estruturante da formação em Administração.

No plano prático, a experiência do Campus de Paranavaí oferece um modelo replicável para outras IES que enfrentam o desafio da integralização da extensão em seus projetos político-pedagógicos (PPC's). Os projetos de extensão aqui descritos demonstram a viabilidade e os benefícios de ações extensionistas voltadas à solução de problemas reais, à democratização do conhecimento e ao fortalecimento do vínculo universidade-comunidade.

A principal contribuição deste estudo reside, portanto, na demonstração de que a extensão universitária, quando assumida com intencionalidade formativa e compromisso social, torna-se um instrumento poderoso de transformação acadêmica, profissional e cidadã. Ao fortalecer o protagonismo discente, valorizar a interdisciplinaridade e promover a inserção ativa da universidade no território em que está inserida, a extensão se firma como um caminho legítimo para a construção de uma formação crítica, contextualizada e comprometida com o desenvolvimento sustentável e inclusivo de todos os envolvidos.

Como potencial limitação desse estudo, se estabelece que o grupo focal foi constituído apenas por estudantes; assim, não há aprofundamento das percepções da comunidade externa (empresas, empreendedores, profissionais atendidos), que poderiam oferecer outra dimensão de análise. No entanto, essa perspectiva não invalida os resultados das ações empreendidas ou a perspectiva discente sobre as ações do curso que também são importantes para a construção de ações de extensão mais democráticas. Como sugestões de pesquisas futuras, recomenda-se que a opinião da comunidade também seja considerada no grupo focal.

REFERÊNCIAS

AHOBASAM, R. Why do academics engage locally? Insights from the University of Stavanger. **Regional Studies, Regional Science**, v. 6, n. 1, p. 250-264, 2019.

ALPAYDIN, U. A. R. Exploring the spatial reach of co-publication partnerships of multinational enterprises: to what extent does geographical proximity matter? **Regional Studies, Regional Science**, v. 6, n. 1, p. 281-298, 2019.

BAIMURATOV, U. B.; ZHANBAYEV, R. A.; SAGINTAYEVA, S. S. The Triple Helix Model for the Conceptual Mechanism of Cooperation between Higher Education and Business: The Regional Aspect. **Economic of Region**, v. 16, n. 4, p. 1046-1060, 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 7**, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências.

CANON, C. A. S.; PELEGRINELLI, G. Extensão universitária: o impacto de um projeto de extensão na formação profissional dos discentes na educação superior. **Revista UFG**, v. 19, 2019.

CASARIL, C. C. Importância das Universidades Públicas para a economia local e regional: o caso da Unioeste e UTFPR em Francisco Beltrão, PR. Florianópolis, jan./abr., **Geosul**, v. 34, n. 70, p. 286-314, 2019.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FORPROEX – Fórum de pró-reitores de extensão das instituições públicas de educação superior brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2012.

FRIZZO, G. F. E.; MARIN, E. C.; SCHELLIN, F. O. A extensão universitária como elemento estruturante da universidade pública no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 623-646, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p.57-63, mar. /abr. 1995.

GONÇALVES, L. C.; SOARES, S. R.; PEREIRA, M. T. Caminhos e descaminhos da extensão universitária: as concepções e as contribuições da extensão para a sustentabilidade. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 5, p. 1-24, 2025.

GUI, R. T. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Revista Psicologia: organizações e trabalho**, v. 3, n. 1, p. 135-159, 2003.

KOCHHANN, A. A extensão universitária no Brasil: compreendendo sua historicidade. In: **Anais da VI Semana de Integração da Universidade Estadual de Goiás**, Campus Inhumas, p. 546-557, 2017.

LEHMANN, E. E.; MENTER, M. University-Industry collaboration and regional wealth. **The Journal of Technology Transfer**, v. 41, p. 1284-1307, 2016.

MELO NETO, J. F. Extensão Universitária: bases ontológicas. In: MELO NETO, J. F. (org.). **Extensão Universitária – diálogos populares**. João Pessoa: Editora UFPB, 2002.

MELO, J. R. **A extensão universitária na UFPE: uma análise sobre a produção extensionista na perspectiva docente 2004-2009**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2010.

MORGAN, D. L. **Focus groups as qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1997.

NOGUEIRA, M. D. P. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, D. S. de. (org). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

ODEI, S. A.; ANDERSON, H. J. Analysing Higher Educational Institutions' role in fulfilling their Third Mission. Region. **The Journal of ERSA**, v. 8, n. 1, p. 119-134, 2021.

OLIVEIRA, F.; GOULART, P. M. Fases e faces da extensão universitária: rotas e concepções. **Revista Ciência em Extensão**, v. 11, n. 3, p. 8-27, 2015.

PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**: Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

RADINGER-PEER, V. What influences universities' regional engagement? A multi-stakeholder perspective applying a Q-methodological approach. **Regional Studies, Regional Science**, v. 6, n. 1, p. 170-185, 2019.

ROCHA, R. M. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In: FARIA, D. S. (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SALOMAA, M. Third mission and regional context: assessing universities' entrepreneurial architecture in rural regions. **Regional Studies, Regional Science**, v. 6, n. 1, p. 233-249, 2019.

SERRANO, R. M. S. M. **Avaliação Institucional da Extensão Universitária na UFPB**: a regulação e a emancipação. (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2012.

SILVA, A. P.; OLIVEIRA, J. T. A. O modelo cooperativo de extensão dos Estados Unidos: contribuições possíveis para o Brasil. **Revista Ceres**, v. 57, n. 3, p. 297-306, 2010.

TAVARES, M. G. M. Os múltiplos conceitos de extensão. In: FARIA, D. S. (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001.

VIEIRA, M. M. F. Por uma boa pesquisa qualitativa em administração. In: VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. (org.). **Pesquisa qualitativa em administração**. 2. ed. Rio de Janeiro: FVG, 2006.

AULAS PRÁTICAS DA DISCIPLINA DE POLICIAMENTO DE TRÂNSITO URBANO E RODOVIÁRIO NO CFO PM DA APMG/PMPR

Sidinei Hudach¹⁰

INTRODUÇÃO

O Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar do Paraná, vinculado à Universidade Estadual do Paraná, possui uma grande variedade de assuntos tratados em suas disciplinas, durante os três anos de curso, que ocorre na Academia Policial Militar do Guatupê, em período integral. O curso mescla disciplinas relativas à gestão e administração pública, normas jurídicas e atividade policial, com aulas teóricas e práticas, conforme a realidade de cada ementa. Dentre as disciplinas relativas à atividade policial, a sua maioria possui atividades práticas, visando demonstrar a aplicabilidade prática do conteúdo teórico passado em sala de aula aos discentes. Uma dessas disciplinas, que compreende tais atividades, é a de policiamento de trânsito urbano e rodoviário, do segundo ano do curso, da qual este autor é o docente desde o ano de 2023.

Justifica-se o presente relato, em âmbito acadêmico, pois pretende-se descrever as atividades acadêmicas práticas realizadas na Academia Policial Militar do Guatupê, no Curso de Formação de Oficiais Policial Militar e demonstrar a diversidade do curso de graduação em Ciências Policiais e Segurança Pública. Além disso, em âmbito social, objetiva-se com este relato divulgar a comunidade como ocorre a formação profissional do policial militar paranaense, mais especificamente do Oficial, visando desmistificar possíveis mitos envolvidos neste processo.

Diante do exposto, este estudo tem por objetivo geral relatar a experiência relativa às aulas práticas realizadas ao final da disciplina, na qual os discentes acompanham e atuam nas operações de fiscali-

¹⁰ 1.º Tenente QOPM, instrutor da disciplina de policiamento de trânsito, urbano e rodoviário, no Curso de Formação de Oficiais Policial Militar da Academia Policial Militar do Guatupê. Campus Escola Superior de Polícia Militar, Programa de Extensão em Segurança Pública: Integração Acadêmica e Prática Policial.

zação de trânsito junto ao Batalhão de Polícia de Trânsito e Batalhão de Polícia Rodoviária. Além disso, como objetivos específicos deste trabalho, temos a oportunidade de apresentar as atividades acadêmicas de extensão realizadas pela Academia Policial Militar do Guatupê, em seu curso de formação, para o mundo acadêmico e também, expor a visão particular deste docente durante a realização de tais atividades práticas de extensão.

As atividades ocorreram dentro da disciplina, nos anos de 2023 e 2024, ao final da carga horária, após ter sido repassado em sala de aula os conteúdos teóricos, que seriam aplicados ao final na extensão. Ao todo, 6 turmas passaram por tal atividade, girando em torno de 200 discentes. Importante esclarecer, que na Academia Policial Militar do Guatupê, por consequência de ser uma instituição de ensino policial militar, as turmas denominam-se pelotões e os alunos, no Curso de Formação de Oficiais, são chamados de Cadetes. Além disso, nesta atividade prática foram utilizadas metodologias ativas de ensino, principalmente a de aprendizagem em estações de trabalho, conforme exposto neste relato.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE TEÓRICO-METODOLÓGICA

O Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar do Paraná (CFO PM), que objetiva a formação dos Oficiais Policiais Militares da Corporação Policial, ocorre na Academia Policial Militar do Guatupê (APMG), instituição de ensino superior, com vinculação acadêmica à Universidade Estadual do Paraná (Unespar). O CFO PM, desde o ano de 1968 (Brasil, 1982) é reconhecido como sendo equivalente a curso de nível superior e, desde o ano de 2012 (Paraná, 2020), foi denominado, em âmbito civil, como Bacharel em Ciências Policiais e Segurança Pública, com parecer favorável do Conselho Estadual de Educação, homologado pelo Superintendente Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, sendo que no ano de 2022 (Paraná, 2024) o nome do curso foi alterado para Bacharelado em Ciências Policiais e Segurança Pública.

A corporação policial é composta por Oficiais e Praças, que respectivamente, exercem as funções de planejamento e execução do planejado (Poncioni, 2005, P. 594-595). Tal formação visa capacitar o discente egresso do mundo civil para as atividades de comando e policiamento. Importante destacar que as funções exercidas pelo Oficial Policial Militar é a de comando e gestão, seja na atividade operacional ou administrativa da Corporação. Diante disso, o curso visa proporcionar os conhecimentos teóricos e práticos para exercício pleno de tais funções após a formação, quando os discentes concluem o curso e são distribuídos para as unidades operacionais da Corporação, denominados Batalhões e Companhias Independentes, para passarem pelo estágio operacional, pelo período de um ano.

Diante do exposto, o curso possui uma gama extensa de disciplinas, teóricas e práticas, que visam repassar o máximo de conhecimento, em relação às possíveis atividades que o discente poderá exercer após formado, como gestão de pessoas, logística, financeira, normas jurídicas específicas do militarismo e também da atividade policial, como direito civil, administrativo, processual penal e penal. Além disso, como se trata de uma formação de um agente de segurança pública, policial militar, há também as disciplinas de policiamento, como tiro, defesa pessoal, policiamento ostensivo geral, abordagem policial, policiamento ambiental, policiamento de trânsito, entre outros temas, conforme projeto pedagógico do curso de Bacharelado em Ciências Policiais e Segurança Pública (Paraná, 2022).

A disciplina de Policiamento de Trânsito é composta pelos conteúdos relativos a fiscalização de trânsito urbana e rodoviária, área esta muito abrangente para o policiamento, pois envolve o policiamento ostensivo em vias urbanas, fiscalização de veículos e pessoas que transitam em tais locais e também, as ocorrências atendidas nas cidades e rodovias, principalmente o atendimento de sinistros de trânsito, com ou sem vítimas, podendo em muitos casos se tratar de situações complexas, com envolvimento de produtos químicos ou perigosos.

Diante de tal complexidade, durante o curso, são realizadas as disciplinas de legislação de trânsito, que ocorre no primeiro ano, e

policiamento de trânsito, urbano e rodoviário, no segundo ano. A primeira disciplina, no seu ementário e plano de disciplina (PLADIS), não possui atividades práticas envolvidas, somente teóricas. Já a segunda disciplina, que possui trinta horas-aula de carga horária, tem previsão de dez horas-aulas específicas para o policiamento de trânsito urbano e rodoviário. Durante a realização das vinte horas-aula da disciplina, os discentes são apresentados ao policiamento de trânsito de forma abrangente, tratando do sistema nacional de trânsito (SNT), que se encontra previsto no Código de Trânsito Brasileiro (CTB), sendo que a Polícia Militar é integrante de tal sistema. Além disso, considerando se tratar de turmas com responsabilidade de gestão perante à Corporação são apresentados também os convênios firmados junto às autoridades de trânsito no estado, Departamento de Trânsito (DETRAN) e Departamento de Estradas de Rodagem (DER). Inclui-se ainda, que durante as aulas expositivas, são apresentadas aos discentes as principais fiscalizações relativas ao trânsito urbano e rodoviário, como excesso de velocidade, alcoolemia, dispositivos de retenção veicular, ultrapassagens em locais proibidos, uso de celular, entre outras fiscalizações corriqueiras de trânsito previstas no CTB. Outro ponto importante abordado em sala de aula é em relação aos atendimentos de sinistros de trânsito, por intermédio do sistema Boletim de Acidente de Trânsito Eletrônico Unificado (BATEU) e também sobre os sinistros que envolvam produtos perigosos, conforme classificação realizada pelo Regulamento para o Transporte Rodoviário de Produtos Perigosos (RTPP), da Agência Nacional de Transportes Terrestres (ANTT).

AS AULAS PRÁTICAS NOS ANOS DE 2023 E 2024

No ano de 2023, as atividades de extensão ocorreram, no dia trinta de outubro para um pelotão, no dia trinta e um de outubro para outro pelotão, nos dois dias no período da tarde. Já no dia primeiro de novembro foram dois pelotões, um no período da manhã e outro no período da tarde. Todas essas atividades ocorreram, no Posto Rodoviário de Cabo César, do Batalhão de Polícia Rodoviária, na cidade de Almirante Tamandaré, na Rodovia Estadual dos Minérios (PR 092):

Figura 1 – Cadetes durante a atividade no dia 30 de outubro de 2023



Fonte: O autor.

Nestes dias de atividade de extensão, os Cadetes foram inicialmente apresentados às instalações do Posto Rodoviário e posteriormente a isso, lhes foi explanado sobre o objetivo da atividade naqueles dias e o planejamento realizado pelo docente. Os pelotões foram divididos em dois grupos. Um dos grupos, em torno de 15 discentes, deslocava a outro ponto da rodovia para utilização e contato dos aparelhos medidores de velocidade, denominados de forma leiga como radar, visando a experimentação em relação a esta fiscalização exclusiva do policiamento de trânsito rodoviário, na Corporação. Esse grupo era acompanhado por pelo menos um policial militar rodoviário, auxiliar do docente, que explicava sobre os aspectos técnicos do aparelho utilizado e também, sobre a atividade de fiscalização de fato, para que posteriormente, um a um, os Cadetes passassem pela experiência de fiscalização com o radar.

Já o outro grupo, que ficou no Posto Rodoviário, em torno de 15 discentes, era dividido em duplas ou trios e aplicados na atividade de fiscalização a veículos, principalmente focando em veículos pesados,

caminhões, reboques e semi-reboques, considerando ser majoritário o trânsito de tais veículos, em rodovias. Importante esclarecer, que nesta atividade os Cadetes tinham independência para o início da abordagem, fiscalização do veículo, documentação deste e do condutor, dos passageiros e para a confecção dos autos de infração de trânsito (AIT), por intermédio do GIT-MOBI, aplicativo no celular, da plataforma de Gestão de Infrações de Trânsito (GIT). Além disso, em decorrência das constatações em abordagens inicialmente de trânsito, os Cadetes constataram casos criminais, como o porte de entorpecentes, documentação falsa, crimes de trânsito previstos no CTB, dentre outras infrações, fazendo com que os discentes tomassem as providências criminais do fato constatado, por intermédio do sistema SESP-Intranet, no qual ocorre o registro do Boletim de Ocorrência Unificado (BOU) e Termos Circunstanciados de Infração Penal (TCIP). Com este grupo, sempre havia a presença do docente e policiais militares rodoviários que auxiliaram na instrução e estavam na “retaguarda” para tirar dúvidas e orientar os Cadetes, quando solicitados, visando não invadir e/ou deixar de lado o protagonismo dado aos discentes na atividade prática de extensão. Os métodos ativos nas atividades realizadas na disciplina, segundo Marques et. Al. (2021), fazem com que “os alunos deixam de ser meros receptores de informações e passam a interagir tanto com o professor quanto com o restante da turma, de modo que as metodologias ativas permitem que eles vivenciem situações mais profundas de aprendizado.”

Estas atividades ocorreram nos dias especificados acima pelo período de cinco horas-aula, que segundo a Portaria de Ensino da PMPR, corresponde a quatro horas e dez minutos. Neste período, os grupos se revezaram, nas atividades especificadas acima, visando que os discentes passassem pelas duas atividades de forma satisfatória, tanto na fiscalização de velocidade, quanto na fiscalização geral de veículos pesados, conforme especificado acima.

Nos dias vinte e três, vinte e cinco, vinte e sete e vinte e nove de novembro, os discentes realizaram a atividade prática de extensão relativa ao policiamento de trânsito urbano, junto ao Batalhão de Polícia

de Trânsito (BPTran) da Corporação. Em cada um dos dias, um pelotão específico passava pela atividade junto das equipes da Companhia Tático Móvel de Trânsito (COTAMOTRAN), grupo específico de policiais do Batalhão citado anteriormente, que trabalham especificamente em operações de fiscalização de trânsito urbano. Nestas atividades, os pelotões eram divididos em trios, visando que passassem e acompanhassem todas as atividades realizadas pelos policiais militares do COTAMOTRAN, nas funções de “selecionador”, que seleciona os veículos a serem abordados, de “segurança”, que realiza a segurança dos policiais que estão na fiscalização, dos “fiscalizadores”, que realizam as abordagens aos veículos selecionados e do “fuga”, que ficam antes ou após ao local da operação visando que nenhum veículo tente fugir da abordagem policial de trânsito.

METODOLOGIA

Nas atividades práticas da disciplina, a metodologia ativa é muito utilizada, visando corroborar o processo aprendizagem dos discentes. Segundo Marques *et al.* (2021):

No método tradicional de ensino os alunos são impedidos de se verem como criadores de conhecimento, sendo apenas consumidores, de modo que as metodologias ativas de ensino-aprendizagem vêm mudar esta realidade proporcionando um maior envolvimento dos alunos, incentivando a autoaprendizagem e a criatividade.

Esta metodologia vem corroborar a já utilizada nas aulas expositivas, dentro de sala, na qual as normas e procedimentos de policiamento de trânsito, para fiscalização e atendimento de ocorrências, são apresentados. O objetivo desta mescla de metodologias, tem como objetivo incrementar e diversificar a forma de sedimentar e construir o conhecimento junto aos discentes. Segundo Rivkin e Gim (2013), “a aula tradicional não é obsoleta, sendo essencial desenvolver a combinação de vários métodos de ensino para alcançar a melhor aprendizagem dos alunos e mantê-los engajados no curso e na profissão escolhida.”

A principal metodologia ativa utilizada nessas aulas, conforme relatado anteriormente, é a de aprendizagem em estações de trabalho, que segundo González-Soltero (2017, *apud* Marques *et al.* 2021) “é usado em grandes grupos de alunos e poucos instrutores, após concluir todas as estações de trabalho, os alunos revisam seus conhecimentos e completam testes de avaliação.”

Importante trazer à tona neste relato à Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais de área de segurança pública (MACUNA), que objetiva nortear o processo formativo inicial e/ou continuado dos profissionais que atuam na área de segurança pública no país (Brasil, 2021, p. 11). Este documento apresenta as competências a serem desenvolvidas por cada profissional em segurança pública, na seguinte divisão: cognitivas, operativas e atitudinais. A seguir, com a divisão citada anteriormente, apresentam-se algumas competências da MACUNA que são trabalhadas nas atividades práticas de policiamento de trânsito, no CFO:

Competências Cognitivas

[...]

- Ser capaz de agir demonstrando domínio sobre a legislação, normas e regimentos internos aplicados à função e seus trâmites.
- Atuar demonstrando conhecimento sobre ética, cidadania e direitos humanos, respeitando-os. Ser capaz de respeitar os direitos humanos e cidadania na atuação profissional.
- Ser capaz de agir demonstrando conhecimentos sobre relações humanas e noções de psicologia.

[...]

Competências Operativas

[...]

Ter a capacidade de zelar pela manutenção e guarda dos bens, equipamentos e demais materiais sob sua responsabilidade.

- Capacidade de identificar situações de risco e antever sua ocorrência.
- Ao realizar revista em suspeitos, ter conhecimento sobre as técnicas de abordagem.

- Demonstrar domínio das técnicas de abordagem.

[...]

Competências Atitudinais

[...]

- Capacidade de discernimento (julgar e agir de forma clara, com base na razão e sem deixar-se envolver por sentimentos e emoções). Capacidade de discernimento.
- Capacidade de trabalhar em equipe. [...] (Brasil, 2021, p. 21-29)

Diante do exposto, percebe-se que a atividade prática realizada na disciplina coaduna com o previsto na matriz norteadora da formação de agentes de segurança pública, desenvolvendo as competências que buscam habilitar o indivíduo a pensar de forma crítica e criativa, posicionando-se, comunicando-se e estando consciente de suas ações (competências cognitivas), aplicar o conhecimento teórico em prática responsável, refletida e consciente (competências operativas) e estimular a percepção da realidade, por meio do conhecimento e do desenvolvimento das potencialidades individuais (competências atitudinais) (Brasil, 2021, p. 18).

Verifica-se ainda que, na Portaria de Ensino da Corporação (Paraná, 2014) um dos princípios do ensino militar estadual do Paraná é a iniciativa, já que “o ensino militar estadual deve favorecer a iniciativa do grupo, o esforço individual de pesquisa, de análise e de aprofundamento da cultura profissional e geral”. Sendo assim, verifica-se que a utilização destas metodologias ativas encontra respaldo na norma de ensino da corporação. Segundo a Portaria de Ensino (Paraná, 2014):

[...] o ensino militar estadual obedecerá a um processo contínuo e progressivo de educação sistemática, constantemente atualizado e aprimorado, o qual se desenvolverá desde a formação inicial até os graus mais elevados de especialização e aperfeiçoamento, **envolvendo teoria e prática** (grifo nosso).

Segundo Cotta (2023):

Para se formar um policial para além da *techné*, que se localiza na dimensão do conhecimento prático, é necessário compreen-

der as *epistemes* presentes nos campos das ciências sociais, econômicas, políticas, históricas, psicológicas, entre outras. Apresenta-se, assim, a urdidura de um tecido interdependente, interativo e interretroativo. A natureza da atividade e da educação policial exigem um pensamento complexo e metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

Este excerto trazido da pesquisa de Cotta se aplica ao ensino policial de modo geral, porém pensando na carreira policial militar, em que há a distinção de formação entre as Praças e os Oficiais, verifica-se como essencial que o processo formativo do Cadete, futuro Oficial da Polícia Militar, que exercerá funções de planejamento e gestão na Corporação, envolvam metodologias de ensino que repassem o conhecimento ao discente e o façam compreender a sua aplicabilidade no serviço policial e o pensamento crítico para inovar e alterar o que for necessário para eficácia da atividade policial militar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto neste relato de experiência, os Cadetes na disciplina de Policiamento de Trânsito, Urbano e Rodoviário, do Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar do Paraná, por intermédio de uma metodologia ativa de ensino, são levados ao final da disciplina para a atividade-fim da Corporação, nos Batalhões de Polícia Rodoviária e de Trânsito, visando um contato direto com o conteúdo teórico apresentado em sala de aula, o qual é aplicado de forma práticas pelas unidades policiais já citadas.

O objetivo deste contato direto é o de sedimentar o conhecimento repassado anteriormente e principalmente incentivar para que o discente se torne o protagonista no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que as características esperadas no ensino militar estadual sejam atingidas, principalmente em relação à iniciativa para a resolução dos problemas encontrados no dia a dia da profissão policial militar.

Segundo Poncioni (2005, p. 592) em relação à formação profissional do policial:

pode-se apontar uma primeira importante consequência resultante do modelo profissional em foco – o descompasso entre

o conhecimento adquirido para o desempenho do trabalho policial nos bancos das academias e a realidade na qual se realiza o trabalho cotidiano da polícia.

Sendo assim, as metodologias ativas aplicadas durante a realização das disciplinas no Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar do Paraná visam diminuir o descompasso citado pela autora acima, já que a teoria e prática são apresentadas ao discente, ainda no período formativo, trazendo a possibilidade de um pensamento crítico em relação à aplicabilidade ou não do conhecimento repassado em sala de aula e também se é condizente, real e atual o repassado pelo docente.

Na opinião deste autor, a atividade prática ao final da disciplina traz para o discente um conhecimento mais sedimentado e aplicado à realidade na qual estará após formado. Além disso, também, é uma forma do docente verificar se o repassado em sala de aula foi absorvido de alguma forma pelas discentes, já que a participação do docente nesta atividade é mais para retirada de dúvidas e repasse de conhecimentos, quando solicitado pelo Cadete. Sendo assim, quanto mais autonomia nas decisões o Cadete apresenta durante a atividade prática, mais se verifica que o conhecimento e informações repassadas em sala de aula pelo Instrutor foram absorvidos de forma mais permanente e duradoura.

Além disso, esta atividade prática de forma multidisciplinar relaciona também os conhecimentos afetos aos pressupostos das práticas de policiamento comunitário, já que oportuniza ao discente que tenha contato direto com a comunidade no momento da atividade agindo de forma preventiva (Ferreira e Borges, 2020, p. 645), em relação à segurança pública e segurança viária. O policial quando atua na atividade de policiamento de trânsito, principalmente na fiscalização, visa coibir a infração por parte dos condutores que coloquem em risco a sua vida e a dos demais que estão no trânsito, ou seja, assume um papel importante na prevenção de atitudes que poderiam colocar vidas em risco. Diante disso, o Cadete quando na atividade prática de policiamento de trânsito assume papel protagonista na prevenção de crimes e infrações de trânsito, que podem colocar a segurança local em risco, se não prevenidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parecer do Conselho Federal de Educação, n.º 400, de 2 de setembro de 1982. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 6 de setembro de 1982. Disponível em: <https://bnd.art.br/iOqLBr>. Acesso em: 29 mar. 2025.

BRASIL. **Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública**. Publicado em 6 de julho de 2021, Brasília, DF. Disponível em: <https://bnd.art.br/y0dnGP>. Acesso em: 16 jun. 2025.

COTTA, Francis Albert. **Ensino policial, complexidade e metodologias ativas de ensino aprendizagem nas academias**. Publicado em 30 de agosto de 2024. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <https://bnd.art.br/HukOa0>. Acesso em: 5 abr. 2025.

FERREIRA, Daniel Victor de Sousa; BORGES, Jacqueline Florindo. O policiamento comunitário como uma prática social e o gerencialismo na segurança pública: análises de uma unidade operacional da polícia militar. **REAd**, Porto Alegre, v. 26, n. 3, set./dez. 2020, p. 642-672. <https://bnd.art.br/elbCqj>

MARQUES, Humberto Rodrigues; CAMPOS, Alyce Cardoso; ANDRADE, Daniela Meirelles; ZAMBALDE, André Luiz. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), [S.L.], v. 26, n. 3, p. 718-741, set. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <https://bnd.art.br/lDkdnu>.

PONCIONI, Paula. **Tendências e desafios na formação profissional do policial no Brasil**. Revista Brasileira de Segurança Pública, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 22-31, 5 mar. 2007. Disponível em: <https://bnd.art.br/QNvtfy>. Acesso em: 29 mar. 2025.

PONCIONI, Paula. O modelo policial profissional e a formação profissional do futuro policial nas academias de polícia do Estado do Rio de Janeiro. **Sociedade e Estado**, [S.L.], v. 20, n. 3, p. 585-610, dez. 2005. FapUNIFESP (SciELO). <https://bnd.art.br/T5Gk4w>. Acesso em: 5 abr. 2025.

PARANÁ. Portaria da Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, n.º 027, de 4 de maio de 2020. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, n.º 10.681, de 7 de maio de 2020. Disponível em: <https://bnd.art.br/biIOdP>. Acesso em: 29 mar. 2025.

PARANÁ. Resolução do Secretário de Estado, Ciência, Tecnologia e Inovação, n.º 295, de 17 de dezembro de 2024. Reconhece o Curso de Graduação em Ciências Policiais e Segurança Pública - Bacharelado, ofertado pela Escola Superior de Polícia Militar (ESPM), da Academia Policial militar do Guatupê (APMG), unidade especial, academicamente vinculada à Unespar. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, n.º 11811, de 19 de dezembro de 2024.

PARANÁ. Portaria do Comando-Geral, n.º 330, de 14 de março de 2014. **Aprova a Portaria de Ensino da PMPR.** Acesso em: 5 abr. 2025.

RIVKIN, A.; GIM, S. Student preferences regarding teaching methods in a drug-induced diseases and clinical toxicology course. **American journal of pharmaceutical education**, Arlington, v. 77, n. 6, p. 123, 2013.

POLÍCIA, COMUNIDADE E UNIVERSIDADE: ANÁLISE DAS AÇÕES SOCIAIS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS

Dênis Wellington Viana¹¹

Beatriz Carolina Gertz Merege¹²

INTRODUÇÃO

A paz, a justiça e a busca por instituições eficazes são um dos elementos para o desenvolvimento sustentável proposto pela Organização das Nações Unidas na Agenda 2030. Entre os dezessete objetivos do desenvolvimento sustentável, o de número dezesseis, refere-se a “promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis” (ONU, 2025, *on-line*). Tal proposta de cunho internacional, apresenta convergência com elementos da Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS), especialmente no que tange aos seus princípios de proteção dos direitos humanos, à promoção da cidadania e da dignidade da pessoa humana, bem como à valorização da participação e do controle social e da resolução pacífica de conflitos (Brasil, 2018, art. 4.º, incisos III, VII e VIII).

As diretrizes da PNSPDS reforçam essa convergência ao priorizarem o fortalecimento de ações de prevenção e de resolução pacífica de conflitos, com ênfase na redução da letalidade violenta e na proteção de grupos vulneráveis. Destaca-se ainda a importância da formação e capacitação continuada e qualificada dos profissionais de segurança pública, em alinhamento com a Matriz Curricular Nacional para ações formativas de profissionais de segurança pública (MCN), e a necessidade

¹¹ Doutor e Mestre em Educação (UFPR). Psicólogo (Unibrasil) e Sociólogo (Uninter). Capitão da Polícia Militar do Paraná. Adjunto ao Chefe da Divisão de Ensino da APMG. Vinculado ao Programa de Extensão em Segurança Pública: Integração Acadêmica e Prática Policial.

¹² Psicóloga (UFPR). 1.º Tenente da Polícia Militar do Paraná. Coordenadora do Curso de Formação de Oficiais da Academia Policial Militar do Guatupê. Vinculado ao Programa de Extensão em Segurança Pública: Integração Acadêmica e Prática Policial.

de atendimento humanizado às pessoas em situação de vulnerabilidade (Brasil, 2018, art. 5.º, incisos III, VI, X e XIX). Os objetivos da política também incluem o estímulo a ações preventivas voltadas à redução da violência, especialmente entre a população jovem negra, mulheres e demais grupos vulneráveis, bem como a padronização e qualificação da formação profissional no setor (Brasil, 2018, art. 6.º, incisos IV e XI). Nesse contexto, a MCN assume papel relevante ao estabelecer princípios éticos fundamentais para a formação em segurança pública, como a compatibilidade entre direitos humanos e eficiência policial e a compreensão e valorização das diferenças (Brasil, 2014, p. 38).

A atual versão do Planejamento Estratégico da Polícia Militar do Paraná (2025-2027) destaca a importância de ações integradas voltadas à promoção da segurança pública com foco na cidadania. Entre os fatores críticos de sucesso, está a capacitação e o treinamento contínuos, fundamentais para qualificar o efetivo no desenvolvimento de práticas alinhadas às demandas sociais contemporâneas. No eixo estratégico “Cidadão e Sociedade”, três objetivos estão diretamente vinculados às ações sociais: fortalecer a segurança e a sensação de segurança, ampliar a capacidade de proteção de pessoas em situação de vulnerabilidade social e fortalecer a imagem da instituição junto à comunidade (Paraná, 2025).

Pretende-se ao longo do presente artigo refletir sobre o modo como as intervenções em comunidade, por meio de ações sociais, configuram-se como ações de polícia e se alinham-se à lógica de extensão universitária. Parte-se do pressuposto de que as ações sociais ocorrem conforme demandas de organizações não-governamentais parceiras e por necessidades específicas de marketing institucional da Polícia Militar do Paraná em datas comemorativas. Para tanto, objetiva-se identificar o impacto das ações sociais no campo da extensão universitária do Curso de Formação de Oficiais-PM (Bacharelado em Ciências Policiais e Segurança Pública) da Escola Superior de Polícia Militar da Academia Policial Militar do Guatupê (APMG) vinculada academicamente à Universidade Estadual do Paraná (Unespar) entre 2024 até o primeiro semestre de 2025.

SEGURANÇA PÚBLICA E AÇÕES SOCIAIS: OLHARES A PARTIR DA PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA

A concepção de Segurança Pública no Brasil é estabelecida na Constituição Federal de 1988, a qual é indicada como “dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio” (Brasil, 1988, art. 144). O texto constitucional apresenta uma noção de segurança para além da esfera estatal, focando a participação social. Nesse sentido, a Polícia Militar do Paraná (PMPR), por meio de sua diretriz de emprego operacional, incorpora essa perspectiva e propõe um redirecionamento no papel do policial militar. Essa orientação institucional indica um alinhamento com os princípios democráticos e os direitos humanos, colocando a figura do policial como agente facilitador da cidadania e da coesão social (Paraná, 2024).

Segundo a diretriz anteriormente mencionada, o trabalho preventivo da instituição pode dar-se em três níveis. Para efeito deste trabalho, será dada ênfase na prevenção primária, que busca atuar sobre os fatores estruturais e culturais que fomentam a criminalidade e:

envolve ações proativas num processo de gestão de risco, ou seja, promovendo a identificação, análise e mitigação de ameaças à ordem pública. Nesta fase a atuação é geral, nas causas dos problemas, e enseja a aproximação e participação da comunidade e de outros órgãos, por meio de reuniões, palestras e de uma atuação integrada a fim de implementar estratégias que possam reduzir os riscos à ocorrência de ilícitos e desordens sociais, buscando evitar danos à vida, à integridade física, ao patrimônio e ao meio ambiente (Paraná, 2024, p. 4).

Como afirmam Silva, Fernandes e Piffer (2025, p. 12), “A literatura demonstra que a segurança não deve ser reduzida apenas ao policiamento e repressão ao crime, mas também deve incluir estratégias que ataquem as causas estruturais da violência”. Logo, os modelos de policiamento comunitário e policiamento de proximidade podem ser

estratégias relevantes de policiamento para aproximar a corporação das dinâmicas sociais locais. No caso do policiamento comunitário, trata-se de uma abordagem que promove:

a parceria entre a sociedade e a polícia trabalhando juntas na identificação, priorização e resolução de problemas contemporâneos de segurança pública, como o crime, o medo do crime, as desordens físicas e morais e a decadência dos bairros, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida da comunidade, pode ser entendido tanto como uma filosofia quanto uma estratégia de policiamento (Paraná, 2024, p. 19).

De forma similar, o policiamento de proximidade amplia o escopo da ação policial, englobando iniciativas que vão desde o uso proporcional da força em abordagens até gestos simbólicos, como “a entrega de um mimo ou um brinquedo qualquer a uma criança” (Paraná, 2024, p. 20), enfatizando o vínculo afetivo e relacional com os destinatários da ação da polícia.

Entende-se que este modo de experienciar a atividade de policiamento, exige ações focalizadas nos processos formativos dos profissionais de segurança pública. A própria diretriz operacional da PMPR aponta como fator crítico de sucesso a formação continuada para que os profissionais “possuam as habilidades e conhecimentos necessários para desempenhar suas funções de maneira eficaz e ética” (Paraná, 2024, p. 9-10). A Polícia Militar do Paraná (PMPR) possui duas distintas carreiras combatentes, com concursos específicos para cada uma: a de praças e a de oficiais. O ingresso no oficialato dá-se no Curso de Formação de Oficiais (CFO), cuja estrutura está passando por uma reconfiguração. Tradicionalmente com duração de três anos, o CFO passará a ter duração de dois anos em virtude da nova exigência de bacharelado em Direito como requisito de ingresso (Brasil, 2023, art. 15, I; Paraná, 2023, art. 2.º). No entanto, todas as turmas atualmente em formação ainda foram admitidas sob o critério de exigência de nível médio.

O CFO-PM tem duração de três anos letivos, em período integral, com aulas nos turnos da manhã, tarde e noite. Os alunos, denominados Cadetes, cumprem regime de semi-internato,

desenvolvendo atividades de segunda a sexta-feira e, em algumas ocasiões, também nos finais de semana e feriados, por meio de aulas, estágios e operações policiais. Após a conclusão do curso e a colação de grau, o Cadete é promovido à graduação de Aspirante a Oficial Policial Militar e realiza um ano de estágio probatório. Sendo considerado apto ao término do estágio, é promovido à graduação de 2º Tenente do Quadro de Oficiais Policiais Militares (QOPM). (Paraná, 2025,b, *on-line*)

O CFO recebeu equivalência a nível superior com o Parecer n.º 400/82, que convalidou os cursos realizados desde 1968. A consolidação dessa equivalência se deu a partir de 2012, quando a Academia Policial Militar do Guatupê passou a integrar o Sistema Estadual de Ensino como Escola Superior de Segurança Pública, sendo autorizada a ofertar o Curso de Graduação em Segurança Pública e Cidadania, Bacharelado, pelo Decreto Estadual n.º 4.491, de 9 de maio de 2012 (Paraná, 2012). Atualmente, a Escola Superior de Polícia Militar da Academia Policial Militar do Guatupê está vinculada academicamente à Unespar (Paraná, 2013). Anteriormente em razão da vinculação acadêmica, denominado de Bacharelado em Segurança Pública e Cidadania e atualmente denominado de Bacharelado em Ciências Policiais e Segurança Pública, com projeto político pedagógico devidamente aprovado pelo Conselho Universitário da Unespar (Unespar, 2022), o curso passou pelo mais recente processo de reconhecimento via Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná no ano de 2024 (Paraná, 2024,b).

Neste contexto, as denominadas ações sociais fazem-se presentes na estrutura da Academia Policial Militar do Guatupê (APMG), através de iniciativas realizadas regularmente, como a arrecadação de alimentos, brinquedos, roupas e produtos de higiene, bem como a realização de pequenas reformas, entre outras iniciativas voltadas ao bem-estar social e ao fortalecimento do vínculo comunitário. Resta-nos verificar, por meio do presente trabalho, se as ações sociais realizadas pelo Curso de Formação de Oficiais, atendem ao Regulamento de Extensão Universitária (Unespar, 2022), especialmente no que se refere aos objetivos, os princípios e as diretrizes da prática extensionista.

A Psicologia Social Comunitária Latino-Americana foi adotada como escopo teórico especialmente quanto ao compromisso ético-político com a transformação das realidades sociais marcadas por desigualdades históricas. Freitas (2015, p. 526) alerta para o que denomina “mito da mão estendida”, uma armadilha que atravessa práticas sociais bem-intencionadas, mas carentes de aprofundamento teórico e de comprometimento profissional com os sujeitos e contextos envolvidos. Para a autora, essa armadilha reside na ideia equivocada de que a boa vontade, por si só, seria suficiente para promover mudanças sociais. No entanto, a transformação real exige uma “profissionalização séria e comprometida dessa ação”, o que implica no uso consciente de aportes conceituais, técnicas e práticas capazes de construir história coletiva e legado comunitário no campo psicossocial.

Nesse mesmo horizonte, na reflexão crítica sobre as formas de participação, Freitas (2025) ressalta que a sociedade que exclui também cria, paradoxalmente, mecanismos de participação que são, em sua maioria, desumanizantes. “Estas formas de participación son, en verdad, formas sutiles de deshumanidad que adquieren la expresión de un seudoprivilegio” (Freitas, 2025, p. 150). A Psicologia Social Comunitária Latino-Americana, ao tratar dessas contradições, propõe estratégias para o fortalecimento da comunidade baseadas na participação real e na construção de poder coletivo. Como destaca Montero (2004, p. 617), os princípios fundamentais envolvem “participación, decisión y acción a cargo de la comunidad”, ou seja, o protagonismo comunitário na identificação dos problemas, na tomada de decisões e na implementação de soluções.

A presença de policiais em ações sociais, como observa Goedert Filho (2016, p. 150), apesar da ausência de “transformações significativas para a realidade da sociedade, [...] revelam, num primeiro momento, a disposição de participação da instituição policial-militar e dos policiais em um processo que ‘inclui’ as comunidades”. Essa disposição inicial, embora ainda marcada por limites, pode representar o ponto de partida para o fortalecimento de vínculos comunitários mais legítimos, desde que acompanhada de uma compreensão crítica sobre o sentido de suas ações e da coerência entre discurso e prática.

Humanizar os policiais provavelmente seja o primeiro passo para permitir uma aproximação real junto à comunidade. Não há como desejar uma aproximação da instituição com a comunidade se ambos ainda não se conhecem. Quando o conhecimento mútuo ocorrer, poderá existir condições de iniciar uma nova relação comunitária” (Freitas; Peres; Goedert Filho, 2015, p. 63).

A aproximação não pode, portanto, ser um movimento unilateral. Exige mediação, escuta, reconhecimento de trajetórias e vivências distintas – tanto dos profissionais quanto dos sujeitos comunitários. Assim,

uma possibilidade para propostas e práticas no campo de uma formação comprometida com a realidade concreta poderia ser a criação de programas de formação para policiais que levem em conta não apenas aspectos ligados à progressão de carreira, mas que tenham como fundamento suas práticas cotidianas, os relacionamentos que estabelecem entre os pares, a inserção nos diferentes espaços das comunidades nas quais atuam, e a mediação que constroem com outros membros da comunidade externa à corporação policial. (Freitas e Viana, 2022, p. 170).

Nesse sentido, ações sociais realizadas por policiais militares – sobretudo no ambiente formativo – podem ser entendidas como oportunidades de construção de uma cultura institucional mais sensível, crítica e conectada às realidades locais. Trata-se não apenas de participar das comunidades, mas de se reconhecer parte delas, estabelecendo relações menos hierárquicas e mais colaborativas, nas quais a segurança pública se concretize como bem comum e não como privilégio seletivo.

MÉTODO

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com foco na análise de dados documentais e digitais, a fim de compreender o envolvimento dos alunos do Curso de Formação de Oficiais Policiais Militares – Bacharelado em Ciências Policiais e Segurança Pública da Escola Superior de Polícia Militar da Academia Policial Militar do

Guatupê (APMG), vinculada à Universidade Estadual do Paraná (Unespar), em ações sociais no contexto da educação policial e da extensão universitária. Inicialmente, foram utilizados como fonte de dados documentos disponibilizados pela coordenação do referido curso. A pesquisa documental, conforme Gil (2002, p. 45), “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Diante da insuficiência de dados exclusivamente documentais para atender aos objetivos da pesquisa, optou-se por complementar a investigação com a análise de conteúdo das postagens realizadas no perfil oficial da Academia Policial Militar do Guatupê na rede social Instagram (@apmg.pmpr), no recorte temporal de janeiro de 2024 a junho de 2025. A escolha pela plataforma se justifica, conforme Zandavalle (2018, p. 95), pois “o potencial do Instagram para estudo de comportamento humano é evidente, já que a dinâmica da plataforma incentiva o compartilhamento de registros de atividades diárias por perfis de usuários a todo o momento”. Foram selecionadas exclusivamente as postagens referentes a ações sociais vinculadas à Escola de Formação de Oficiais.

Cada postagem foi analisada a partir dos seguintes critérios: (a) o tipo de ação social realizada; (b) o nível de envolvimento dos alunos do curso; (c) o público-alvo da ação; (d) a relação com estratégias de prevenção primária em segurança pública; (e) a vinculação com os conceitos de policiamento comunitário ou de proximidade; e (f) uma possível avaliação do impacto social da ação.

A opção metodológica por múltiplas fontes de dados (documental e digital) está alinhada à compreensão da pesquisa educacional e formativa como campo que exige múltiplos olhares sobre práticas humanas. Como destaca Ferreira (2015, p. 114), “é importante compreendermos a utilização desses diferentes métodos de pesquisas, como caminhos que nos proporcionam a visão de um leque de possibilidades investigativas, sobretudo, pelo fato da educação ter, entre outros, o ser humano como objeto de pesquisa”.

RESULTADOS

Foram localizados e analisados materiais distintos vinculados às ações sociais realizadas pela Escola de Formação de Oficiais da Polícia Militar do Paraná, organizados em duas categorias principais: a) materiais de planejamento e b) postagens em redes sociais. Na categoria de planejamento, foram identificados seis materiais: dois documentos de planejamento de ação com cronograma e escala, uma lista de voluntários acompanhada de vídeo, uma apresentação formal de ação social e dois vídeos, indicando mobilização prévia e registros informais das atividades. Já na categoria de postagens em redes sociais, foram contabilizadas 17 publicações no Instagram oficial da Academia Policial Militar do Guatupê, cada uma considerada como ocorrência independente, ainda que algumas compartilhem a mesma data. Especificamente, foram identificadas postagens com fotos em: 18/06/2025 (2 ocorrências), 11/05/2025, 10/05/2025, 11/04/2025 (2 ocorrências), 18/11/2024, 12/10/2024, 28/08/2024 (2 ocorrências) e 04/04/2025; e postagens em vídeo em: 25/05/2025, 15/12/2024 (2 ocorrências), 19/08/2024, 21/05/2024 e 18/05/2024.

Com base exclusivamente nas postagens no Instagram, as ações puderam ser organizadas em três tipos de ação realizada: solidariedade material, interação comunitária e promoção institucional. No eixo da solidariedade material, destacam-se cinco ações de arrecadação, abrangendo diferentes públicos e necessidades: alimentos, alimentos e materiais de higiene, ração para animais, e brinquedos, além de três campanhas para apoio aos desabrigados do Rio Grande do Sul, que envolveram alimentos, roupas, materiais de higiene e ração. Quanto ao eixo de interação comunitária, foram documentadas atividades voltadas ao contato direto com populações em situação de vulnerabilidade: duas interações em lares de idosos (uma delas com a realização de um baile), uma interação em lar de crianças, uma visita a uma escola municipal, e a distribuição de kits de pintura a crianças hospitalizadas. No eixo da promoção institucional e educacional, as postagens revelam três visitas à Academia realizadas por públicos externos, a participação em uma feira de profissões e uma ação de doação de sangue.

A participação dos alunos nas ações sociais envolveu diferentes formas de engajamento, que podem ser organizadas em quatro categorias principais: a) planejamento e execução de atividades através da elaboração de estratégias e cronogramas, bem como na condução das ações previstas; b) logística de campanhas solidárias, envolvendo arrecadação, armazenamento e transporte de doações; c) interação comunitária e institucional, expressa em visitas a escolas, apresentações das instalações e equipamentos da APMG, exposições sobre o curso em feiras e em ações presenciais em espaços socioassistenciais; d) distribuição de materiais e gestos simbólicos, como a entrega de kits de pintura e a doação voluntária de sangue.

Quanto ao público-alvo beneficiado, as ações sociais envolveram a população em situação de vulnerabilidade social geral, crianças, pessoas idosas, comunidade escolar e juventude, e animais. O envolvimento do público nas ações foram agrupadas em três categorias: a) participação distante, quando estiveram indiretamente relacionados à ação, sem presença física ou interação significativa com os executores das atividades; b) recepção de doações, público se beneficiou materialmente das campanhas solidárias, assumindo um papel receptivo e não necessariamente participativo na construção das ações; e c) interação direta, pessoas que visitaram a APMG, participaram de eventos e tiveram contato ativo com os policiais, permitindo o desenvolvimento de vínculos e trocas simbólicas e afetivas.

A quantificação total dos beneficiados e dos materiais coletados foi impossibilitada pela ausência de padronização das postagens. Pode-se afirmar, pelos dados disponíveis, que mais de 580 pessoas foram atingidas pelas ações sociais, foram arrecadados aproximadamente 2.400 kg de alimentos, 60 kg de ração destinados à causa animal, distribuição de 250 brinquedos e 60 kits de desenho.

Quanto ao vínculo das ações à proposta da prevenção primária no campo da Segurança Pública, apenas as voltadas ao apoio humanitário às vítimas das enchentes no Rio Grande do Sul foram compreendidas como diretamente conectadas à tal lógica, por estarem fundamentadas no enfrentamento de causas estruturais da vulnerabilidade social e atuarem

de forma proativa na mitigação de riscos e na promoção da dignidade humana. As demais atividades, embora socialmente relevantes e com potencial formativo, não apresentaram, com base nos dados disponíveis, vínculos explícitos com estratégias estruturais de prevenção à violência ou à desordem social, sendo mais associadas ao fortalecimento de vínculos comunitários e à promoção da imagem institucional da corporação.

Todas as ações sociais apresentam impacto significativo no fortalecimento da confiança da comunidade em relação à instituição policial militar e tiveram caráter estratégico de marketing institucional para a construção de uma imagem positiva e acessível da corporação perante a sociedade. Esses impactos, embora não necessariamente vinculados à prevenção primária, representam ganhos importantes no campo da legitimidade institucional e das relações entre polícia e sociedade.

DISCUSSÕES

Com base na análise dos resultados das ações sociais realizadas pode-se afirmar que tais atividades atendem parcialmente aos princípios, diretrizes e objetivos da Extensão Universitária da Unespar, já que as ações envolvem a participação ativa de estudantes com impacto em sua formação, demonstram sensibilidade a problemas sociais e envolvem públicos em situação de vulnerabilidade e vinculados a políticas sociais (Unespar, 2022, Art. 2.º, II, VI; Art. 4.º, III). Entretanto, muitas das ações analisadas têm caráter pontual e assistencialista, com foco no fortalecimento da imagem institucional e na ocupação de espaços sociais pela corporação, limitando o cumprimento dos princípios de interação dialógica, transformação social e relação crítico-propositiva com as políticas públicas (Unespar, 2022, Art. 2.º, III e VII; Art. 3.º, I e V).

Nota-se, a partir da Diretriz de Emprego Operacional (Paraná, 2024), a conexão das ações com aspectos do policiamento de proximidade, sobretudo na dimensão simbólica e afetiva da ação policial, que vai além do enfrentamento direto à criminalidade e envolve gestos de aproximação e humanização. No entanto, há de se refletir sobre o fato de que ações pontuais de caráter assistencialista ou meramente promocional não necessariamente se caracterizam como prevenção

primária, especialmente se não estiverem integradas a estratégias mais amplas de participação cidadã, continuidade e transformação social. Evidencia-se uma boa vontade e um engajamento da corporação, mas essa disposição pode incorrer na armadilha apontada por Freitas (2015, p. 526), o “mito da mão estendida”, que alerta para a insuficiência da boa vontade sem a “profissionalização séria e comprometida” da ação, com fundamentação teórica e metodológica que permita construir história coletiva e legado comunitário duradouro.

A manutenção das ações sociais no formato atual pode apresentar diversos riscos como a impossibilidade de analisar a efetividade e o impacto a longo prazo, podendo gerar ações pouco alinhadas às reais necessidades da comunidade e se tornarem meramente simbólicas, reduzindo seu potencial transformador. Outro risco é a possível instrumentalização dessas ações como estratégias meramente de marketing institucional, o que pode enfraquecer a confiança da população caso seja percebido como uma tentativa superficial de aproximação. Por fim, a falta de capacitação contínua e sensibilização dos policiais pode limitar a compreensão dos objetivos sociais e comunitários, prejudicando a construção de vínculos genuínos e o desenvolvimento de uma cultura organizacional de prevenção e diálogo social.

O fortalecimento da participação comunitária, a articulação com outros órgãos públicos e organizações sociais pode contribuir para o protagonismo da sociedade na concepção e avaliação das ações com respostas mais integradas e eficazes às demandas locais. Ainda, o monitoramento e a avaliação dos resultados das ações são importantes para compreender o impacto na percepção de segurança e na confiança da população, permitindo ajustes e melhorias contínuas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou refletir sobre como as intervenções em comunidade, por meio das ações sociais realizadas pelo Curso de Formação de Oficiais Policiais Militares (CFO-PM) da Academia Policial Militar do Guatupê, vinculada à Unespar, configuram-se como práticas de prevenção primária e se alinham à lógica da extensão universitária.

Apesar do valor social dessas iniciativas, observou-se que ainda prevalece uma postura assistencialista e episódica, carecendo de uma estruturação que permita a sua efetiva continuidade, avaliação de impacto e consolidação como uma intervenção social qualificada.

Dessa forma, a criação de uma portaria específica para a extensão, abrangendo todos os cursos da instituição, possibilitaria a curricularização dessas práticas, alinhando-as aos princípios acadêmicos e formativos da Unespar e fortalecendo a dimensão crítica e transformadora da formação dos futuros oficiais. Ainda, recomenda-se a organização formal das ações sociais e de outras iniciativas de apoio à comunidade como extensão universitária para o CFO, nos moldes das especializadas esportivas da APMG. Em um segundo momento, tais ações sociais, de modo devidamente estruturado, podem ser expandidas para outros cursos da Academia e da corporação, além de compor um processo organizacional, em um terceiro momento, que se expanda para as unidades operacionais da corporação. Sugere-se que todas as ações envolvam a documentação rigorosa do processo decisório, planejamento detalhado, registros das atividades e avaliações periódicas do impacto social, considerando critérios como o nível de engajamento comunitário, as mudanças percebidas em segurança subjetiva, autoestima e integração social, e o acesso a direitos culturais, de lazer e assistência.

Este estudo apresenta limitações inerentes à metodologia documental utilizada, que restringiu a análise à documentação e postagens públicas, não contemplando a voz direta dos atores envolvidos, como discentes, docentes e membros das comunidades atendidas. Sugere-se para pesquisas futuras a realização de entrevistas e aplicação de questionários com esses públicos, bem como observação de campo para aprofundar a compreensão dos impactos e dos desafios enfrentados na execução das ações sociais. É importante investigar ainda a percepção da tropa e da comunidade sobre essas ações, incluindo possíveis resistências, dilemas éticos e pedagógicos, especialmente em contextos vulneráveis, e a tensão entre o caráter assistencialista e as demandas repressivas da atividade policial.

As ações sociais podem, assim, transcender a assistência pontual e se tornar espaços formativos de consciência crítica, articulação entre segurança pública e justiça social, e construção de vínculos comunitários baseados no diálogo e na responsabilidade compartilhada. A extensão universitária, nesse cenário, assume papel estratégico para educar policiais militares que atuem não apenas como operadores da ordem, mas como mediadores de conflitos e promotores de direitos, consolidando competências relacionais, empáticas e comunicativas essenciais para a efetividade da segurança pública democrática.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA POLICIAL MILITAR DO GUATUPÊ. São José dos Pinhais, jan. 2024-jun. 2025. **Instagram: @apmg.pmpr**. Disponível em: <https://bnd.art.br/dlHeVf>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <https://bnd.art.br/9fMrjz>. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.675, de 11 de junho de 2018. Disciplina a organização e o funcionamento dos órgãos responsáveis pela segurança pública, nos termos do § 7.º do art. 144 da Constituição Federal; cria a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS); institui o Sistema Único de Segurança Pública (SUSP); altera leis e revoga dispositivos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 112, p. 4 -8, 12 jun. 2018. Disponível em: <https://bnd.art.br/AR0C3z>. Acesso em: 9 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. **Matriz Curricular Nacional: para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública**. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2014. Disponível em: <https://bnd.art.br/MO4ZkW>. Acesso em: 9 jun. 2025.

BRASIL. Lei n.º 14.751, de 12 de dezembro de 2023. Institui a Lei Orgânica Nacional das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 dez. 2023. Disponível em: <https://bnd.art.br/vhCdsU>. Acesso em: 26 jun. 2025.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Diversidad, exclusión y participación en la vida cotidiana: una mirada desde la psicología social comunitaria latino-americana. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, v. 1, n. 1, p. 147-154, 2025. Disponível em: <https://bnd.art.br/kFyNcj>. Acesso em: 18 jun. 2025.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Práxis e formação em Psicologia Social Comunitária: exigências e desafios ético-políticos. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 32, p. 521-532, 2015. Disponível em: <https://bnd.art.br/CUpfwW>. Acesso em: 18 jun. 2025.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de; PERES, Marcos Roberto de Souza; GOEDERT FILHO, Valdir. Dimensões da prática cotidiana e (des)humanização do policial militar. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 41, p. 51-64, dez. 2015. Disponível em: <https://bnd.art.br/4gOwtW>. Acesso em: 18 jun. 2025.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de; VIANA, Dênis Wellington. Construção da identidade de policiais militares: reflexões psicossociais a partir de contextos educacionais e de trabalho. In: FERREIRA, Ezequiel Martins (org.). **A psicologia no Brasil: teoria e pesquisa 2**. 1. ed. Ponta Grossa: Atena, 2022. p. 156-173. Disponível em: <https://bnd.art.br/mXzdwk>. Acesso em: 18 jun. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOEDERTFILHO, V. **Práticas comunitárias na Polícia Militar do Paraná?** Reflexões na perspectiva da Psicologia Social Comunitária como processo educativo, 2016. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://bnd.art.br/yTF7mw>.

MONTERO, Maritza. El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcances. *Univ. Psychol.*, Bogotá, v. 8, n. 3, p. 615-626, set. 2009. Disponível em: <https://bnd.art.br/pNfBOh>. Acesso em: 18 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivo 16**: Paz, Justiça e Instituições eficazes. Disponível em: <https://bnd.art.br/ZTj3hE>. Acesso em: 9 jun. 2025.

PARANÁ. Lei n.º 21.828, de 13 de dezembro de 2023. Altera dispositivos da Lei n.º 1.943, de 23 de junho de 1954, que institui o Código da Polícia Militar do Estado do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 13 dez. 2023. Disponível em: <https://bnd.art.br/mtiKLD>. Acesso em: 26 jun. 2025.

PARANÁ. Decreto n.º 4.491, de 9 de maio de 2012. Autoriza o credenciamento, em caráter excepcional, pelo prazo de 180 dias, da Academia Policial Militar do Guatupê como Escola Superior de Segurança Pública – SETI-SESP. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, n. 8.709, 9 maio 2012.

PARANÁ. Lei n.º 17.590, de 12 de junho de 2013. Altera os dispositivos que especifica da Lei n.º 13.283, de 25 de outubro de 2001 [...]. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, n. 8.976, 12 jun. 2013.

PARANÁ. Polícia Militar. Academia Policial Militar do Guatupê. **Curso de Formação de Oficiais Policiais Militares (CFO-PM)**. Disponível em: <https://bnd.art.br/MfalUz>. Acesso em: 22 jun. 2025, b.

PARANÁ. Polícia Militar. **Diretriz n.º 016/2024, de 29 de outubro de 2024**. Diretriz de emprego operacional da PMPR. Curitiba: 3.ª Seção do Estado-Maior, 2024. Alterada pela Diretriz n.º 006/2025. Disponível na Intranet corporativa. Acesso em: 11 jun. 2025.

PARANÁ. Polícia Militar. **Portaria do Comando-Geral n.º 682, de 12 de junho de 2025**. Aprova o Planejamento Estratégico da PMPR 2025/2027 e dá outras providências. Curitiba: 1.ª Seção do Estado-Maior PMPR, 2025. Disponível na Intranet corporativa. Acesso em: 18 jun. 2025.

PARANÁ. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Resolução n.º 282/2024 – SETI, de 10 de dezembro de 2024. Homologa Pareceres da Câmara de Ensino Superior do Conselho Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, n. 11.806, 12 dez. 2024, b.

SILVA, R. M. C. e; FERNANDES, J. C.; PIFFER, D. M. Análise das Políticas de Segurança Pública e seu impacto na redução da criminalidade em São Paulo. **Revista Gestão e Conhecimento**, v. 19, n. 1, p. e415, 2025. DOI: 10.55908/RGCV19N1-016. Disponível em: <https://bnd.art.br/GkyWKN>. Acesso em: 3 jul. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n.º 042/2022 – CEPE/UNESPAR**. Aprova o novo Regulamento de Extensão e Cultura na Universidade Estadual do Paraná – Unespar. Disponível em: <https://bnd.art.br/OYSUu6>. Acesso em: 22 jun. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n.º 087/2022 – CEPE/UNESPAR**. Aprova a alteração do Projeto Pedagógico do curso de Bacharelado em Ciências Policiais e Segurança Pública do Campus da Academia Policial Militar do Guatupê – Unespar – para ingressantes a partir de 2023. [S.l.]: Unespar, 2022, b.

ZANDAVALLE, Ana Claudia. Análise de dados visuais no Instagram: perspectivas e aplicações. In: SILVA, Tarcízio; BUCKSTEGGE, Jaqueline; ROGEDO, Pedro (org.). **Estudando cultura e comunicação em mídias sociais**. Brasília: IBPAD, 2018. p. 80 -96.

POLÍCIA COMUNITÁRIA COMO PRÁTICA EXTENSIONISTA: A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DA DISCIPLINA DESENVOLVIDA NA ACADEMIA POLICIAL MILITAR DO GUATUPÊ

*Eliéser Antonio Durante Filho*¹³

*Alison Szczepanski*¹⁴

INTRODUÇÃO

A formação dos oficiais das Polícias Militares no século XXI demanda mais do que domínio técnico-operacional. Exige sensibilidade social, capacidade analítica e uma compreensão sobre as dinâmicas dos territórios onde a polícia atua. Nesse sentido, a extensão universitária se apresenta como uma estratégia pedagógica, ao articular ensino, pesquisa e ação comunitária na construção de saberes situados e dialógicos (Freire, 1983; FORPROEX, 2012).

Neste contexto, a extensão universitária se insere como elemento caracterizador do campo da educação policial. A chamada “educação policial” abrange o ensino geral de teoria, conceitos, políticas e práticas, que visam oferecer condições para o estabelecimento do pensamento reflexivo, possibilitando ao indivíduo que se encontra no processo de aprendizagem reconhecer, categorizar, avaliar e compreender diferentes aspectos de um fenômeno (Poncioni, 2021).

O presente artigo propõe uma análise da disciplina de Prática de Polícia Comunitária (PPC) como uma experiência de extensão universitária no contexto da formação de oficiais da Polícia Militar do Paraná (PMPR), ancorada no método I.A.R.A. (Identificação, Análise, Resposta e Avaliação). Inspirada na filosofia do Policiamento Orientado para o

¹³ Instrutor titular da disciplina de Prática de Polícia Comunitária do 2º CFO/PM. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Oficial Superior da Polícia Militar do Paraná.

¹⁴ Instrutor-adjunto da disciplina de Prática de Polícia Comunitária do 2º CFO/PM. Mestrando em Planejamento e Governança Pública pela Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR). Oficial Intermediário da Polícia Militar do Paraná.

Problema (POP), desenvolvida por Goldstein (1990), a proposta articula saber acadêmico, prática territorial e coprodução de segurança com as comunidades.

Para Goldstein (2000), o POP exige mudanças profundas na estrutura organizacional das polícias e na forma como os profissionais compreendem sua função, o que o torna especialmente pertinente ao campo educativo. Stewart (2000), por sua vez, ressalta o potencial pedagógico da abordagem ao afirmar que ela desenvolve nos estudantes habilidades como pensamento crítico, análise de dados e resolução de problemas concretos.

O POP demanda mudanças na estrutura organizacional e na compreensão do papel policial, o que o aproxima do campo educativo ao favorecer o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico e resolução de problemas (Goldstein, 2000; Stewart, 2000). Ao incorporar também os princípios da extensão crítica (Freire, 1983; FORPROEX, 2012) e da Polícia Comunitária (Trojanowicz; Bucqueroux, 1992), a disciplina busca formar policiais capazes de intervir com responsabilidade social, escuta ativa e competência técnica nos territórios onde atuarão.

A disciplina de PPC, ofertada no âmbito do Curso de Formação de Oficiais (CFO) da PMPR, vem sendo desenvolvida com enfoque extensionista, tendo passado por um processo de reformulação teórico-metodológica a partir do ano de 2013, quando foi implementada a sua concepção atual. Desde então, a disciplina tem se consolidado como um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, promovendo a imersão dos futuros oficiais em realidades comunitárias diversas. A atividade substitui a Verificação de Aprendizagem Única (VAU), aplicada apenas ao final da disciplina, promovendo experiências formativas conectadas à realidade social.

A prática consiste na análise situacional de bairros de Curitiba. Para isso, os cadetes utilizam observação direta, entrevistas com atores comunitários e aplicação de questionário estruturado. As informações levantadas são tratadas à luz dos referenciais da Polícia Comunitária e

do POP, resultando na formulação de propostas de intervenção baseadas no método I.A.R.A. Os resultados são apresentados em reuniões públicas dos Conselhos Comunitários de Segurança (CONSEGS), promovendo socialização do conhecimento e retorno à população envolvida.

A disciplina mobiliza esse arcabouço para fomentar a construção de diagnósticos participativos, planejamentos operacionais compartilhados com a comunidade e estratégias de monitoramento e avaliação baseadas em indicadores de efetividade e satisfação social. A atuação comunitária, nesse sentido, exige padrões claros de qualidade no atendimento, no planejamento de ações preventivas e de repressão qualificada, e na mensuração dos resultados percebidos pela comunidade. Ao incorporar esses princípios, a disciplina de PPC extrapola os limites da sala de aula e assume um papel formativo ampliado, ao conectar a atividade policial aos fundamentos da cidadania, corresponsabilidade e governança democrática.

O objetivo deste relato de experiência qualitativo é descrever, analisar e refletir sobre o desenvolvimento da disciplina enquanto atividade extensionista consolidada, evidenciando seus fundamentos teórico-metodológicos, seus impactos na formação dos cadetes e suas contribuições para o fortalecimento das relações entre a Polícia Militar e a comunidade. A sistematização da experiência tem como base registros acadêmicos, observações de campo, instrumentos aplicados e interações comunitárias conduzidas por cadetes do 2.º CFO/PM junto a bairros da cidade de Curitiba/PR, no período de 2013 a 2025. O texto organiza-se em três partes principais: (1) os fundamentos conceituais da extensão e sua interface com a segurança pública; (2) a disciplina enquanto expressão concreta da Polícia Comunitária e do Policiamento Orientado para o Problema (POP); e (3) a descrição da prática em si, com ênfase nas estratégias, desafios e aprendizados observados ao longo de mais de uma década de sua implementação.

REFERENCIAIS TEÓRICOS E FUNDAMENTOS DA PRÁTICA EXTENSIONISTA

Extensão universitária e segurança pública

A extensão universitária, concebida como prática educativa transformadora, estabelece uma relação dialógica entre a instituição de ensino e a sociedade, fundada na escuta mútua, na produção compartilhada de saberes e no compromisso com a transformação das realidades sociais (Freire, 1983; FORPROEX, 2012). No campo da segurança pública, essa concepção adquire contornos ainda mais desafiadores, diante do histórico de distanciamento entre instituições policiais e comunidades vulnerabilizadas, marcado por práticas hierarquizadas, respostas reativas e limitada capacidade de escuta qualificada.

Segundo Freire (1983, p. 65), “extensão implica, quase sempre, uma relação de quem estende algo a alguém, visto como puro recipiente do que lhe é estendido. Comunicação, ao contrário, implica reciprocidade.” Essa distinção é central para compreender o modelo adotado na disciplina, que se baseia não na imposição de saberes técnicos, mas na escuta ativa e na construção conjunta de soluções.

Nesse contexto, experiências extensionistas desenvolvidas no âmbito da formação policial constituem mediações concretas para a reconstrução dessa relação. Mais do que proporcionar um conhecimento técnico-operacional, trata-se de viabilizar experiências formativas que fomentem o diálogo intercultural, o reconhecimento de saberes populares e a construção coletiva de estratégias para os problemas de segurança pública.

Desde 2013, a APMG está formalmente vinculada à Universidade Estadual do Paraná (Unespar), conforme disposto na Lei n.º 17.590, de 12 de junho de 2013. Essa vinculação foi recentemente reforçada pela Lei n.º 22.354, de 15 de abril de 2025, que reconhece o CFO-PM como curso superior, na modalidade de Bacharelado em Ciências Policiais e Segurança Pública. Nesse contexto, a realização de atividades extensionistas, como a disciplina de PPC, não apenas atende às diretrizes

acadêmicas da Unespar, mas também fortalece o compromisso da formação policial com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, valorizando o protagonismo dos cadetes no diálogo com as comunidades onde atuam.

O trabalho em comunidade exige deslocamentos ético-políticos do profissional; é preciso reconhecer os conflitos, enfrentar desigualdades e valorizar os modos próprios de organização da vida nos territórios (Freitas, 2015; 2016). Isso pressupõe uma formação que vá além da prescrição normativa, articulando práticas enraizadas, sensibilidade contextual e abertura ao contraditório. No campo da segurança pública, tal perspectiva é decisiva para romper com padrões autorreferenciados de atuação e consolidar uma lógica de governança democrática e corresponsável.

A literatura internacional indica como desejável que o programa do curso de formação profissional agregue temas, assuntos e ideias de forma integrada, sendo recomendável que esteja articulado ao pensamento prático, possibilitando que os alunos relacionem os saberes adquiridos à prática profissional. Nesse cenário, é essencial que tais conteúdos estejam vinculados a métodos de ensino que estimulem uma compreensão crítica do trabalho policial por meio de processos de aprendizagem reflexiva (Poncioni, 2021).

Nesse sentido, a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012, p. 2) enfatiza que “a extensão é o processo acadêmico que se propõe à produção do conhecimento a partir da interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade.” Esse princípio sustenta a proposta pedagógica da disciplina, que articula os saberes técnico-policial e comunitário a partir de territórios vivos, em que o conhecimento não se aplica, mas se constrói. Desta forma, recomenda-se que os conteúdos dos cursos de formação incorporem, tanto quanto possível, questões variadas que expressem a heterogeneidade social, bem como promovam a participação ativa dos alunos (Poncioni, 2021).

Estudos recentes reforçam a centralidade da extensão na formação de um *ethos* profissional comprometido com os direitos humanos e com a escuta ativa. Santana *et al.* (2021) apontam que a prática extensio-nista contribui decisivamente para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da criticidade. Pinheiro e Narciso (2022) ressaltam sua relevância na consolidação de competências essenciais, como liderança, planejamento e tomada de decisão. Por sua vez, Miranda e Amaral (2023), ao analisarem experiências em áreas tecnológicas, evidenciam a importância da conexão com demandas reais e da participação social no processo formativo.

Nesse sentido, Jesus, Ratton e Campos (2023), ao refletirem sobre práticas de extensão frente ao encarceramento em massa, ressaltam o papel da academia na construção de alternativas à lógica repressiva. Já Homem, Souza e Pereira (2025) demonstram que a integração entre extensão universitária e policiamento comunitário fortalece os vínculos entre polícia e sociedade, amplia a legitimidade das ações institucionais e qualifica a escuta pública.

Essas reflexões dialogam diretamente com o que Freitas (2016, p. 36) define como “experiência ética e política da escuta”, que reconhece no outro a potência de transformar. Essa postura metodológica está presente na lógica do método I.A.R.A., que estrutura toda a disciplina. Embora a escuta comunitária permeie todas as fases, é nas etapas de Identificação e Análise que os cadetes vão aos bairros, interagem com CONSEGs, lideranças e moradores, exercitando a escuta ativa como base do diagnóstico situacional. A experiência da Academia Policial Militar do Guatupê (APMG) compartilha dessas premissas ao envolver a comunidade na leitura dos territórios e na definição das prioridades de atuação.

A disciplina de PPC, nesse sentido, incorpora plenamente a tríade ensino-pesquisa-extensão. Ao engajar os cadetes em vivências reais, que exigem escuta, análise crítica e formulação de respostas fundamentadas, a disciplina transcende os limites do espaço didático-formal e se consolida como uma prática acadêmica comprometida com a produção de conhecimento socialmente referenciado. Trata-se de uma

formação cidadã, situada e dialógica, que prepara o futuro oficial para uma atuação mais sensível, colaborativa e ancorada nos princípios da justiça social e da coprodução da segurança pública.

Polícia Comunitária e POP como fundamentos da disciplina

A disciplina de PPC expressa, em sua concepção e metodologia, a articulação entre os fundamentos da Polícia Comunitária e a lógica estratégica do POP. Essas duas correntes do policiamento moderno compartilham a premissa de que a segurança pública deve ser construída com base na proatividade, na coprodução de soluções e no reconhecimento das complexas dinâmicas territoriais envolvidas nos fenômenos criminais.

A Polícia Comunitária, enquanto filosofia institucional, propõe uma ruptura com modelos autoritários e predominantemente reativos ao valorizar a construção de vínculos duradouros entre a polícia e os diversos segmentos sociais, por meio da escuta ativa, da mediação de conflitos e da atuação conjunta em prol da ordem pública (COPS Office, 2014; Trojanowicz; Bucqueroux, 1992; 1994; Sampaio; Durante Filho, 2021). Essa perspectiva estabelece a confiança como eixo estruturante da relação entre polícia e comunidade, fundamento imprescindível à legitimação da presença policial nos territórios.

Por sua vez, o POP, formulado por Herman Goldstein (1979; 1990) e operacionalizado por Eck e Spelman (1987), desloca o foco da polícia do atendimento a eventos isolados para a análise de padrões de problemas, exigindo uma atuação orientada por evidências, com identificação de causas estruturais, formulação de respostas inovadoras e avaliação de resultados.

Goldstein (1990, p. 3) define o POP como “*an approach to policing in which discrete pieces of police business — each consisting of a cluster of similar incidents — are subject to examination to discover a new and more effective strategy for dealing with them*”. Essa concepção desloca o foco da atuação policial da resposta a eventos isolados para a análise de padrões de problemas, com vistas à formulação de estratégias mais

eficazes e duradouras. Posteriormente, reforça que o *“POP is not just a tactic. It requires fundamental changes in the police organization and in the thinking of police personnel”* (Goldstein, 2000, p. 27), indicando que o modelo deve ser compreendido como uma filosofia de reforma institucional e cultural, e não como um simples método operacional.

Mais que uma técnica, o POP representa uma forma de pensar o policiamento a partir da inteligência aplicada, da cooperação interinstitucional e da responsabilidade compartilhada na resolução de problemas. Como afirma Scott (2000, p. 3), *“after 20 years, problem-oriented policing remains the most promising innovation in modern policing.”*

A disciplina desenvolvida na APMG incorpora ambos os referenciais como fundamentos epistemológicos e operacionais. A aplicação do método I.A.R.A. organiza o processo de aprendizagem em torno da construção de diagnósticos situados, da elaboração de respostas baseadas em dados e propõe o monitoramento participativo dos impactos sociais.

A esse respeito, Clarke (2000) destaca a complementaridade entre o POP e a prevenção situacional, que amplia as possibilidades de resposta sem depender exclusivamente da repressão penal. A integração entre análise contextual, redes de apoio e intervenções estruturais é o que diferencia as boas práticas de resolução de problemas.

Ferramentas de gestão como o Triângulo de Análise de Problemas, o Diagrama de Causa e Efeito e o 5W2H, aliadas ao uso de indicadores de efetividade e de satisfação comunitária, contribuem para formar no cadete um perfil profissional mais analítico, propositivo e corresponsável.

A coerência da disciplina com os referenciais institucionais é reforçada pela sua consonância com a Matriz Curricular Nacional (MCN) para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública (Brasil, 2014), que orienta a formação profissional por meio do desenvolvimento de competências cognitivas, operativas e atitudinais. A prática extensionista mobiliza essas três dimensões ao articular reflexão crítica, aplicação técnica e compromisso ético com os territórios onde os cadetes atuam.

O impacto do POP não se mede apenas por resultados imediatos, mas pela capacidade de gerar conhecimento aplicável à prática, o que se observa na sistematização contínua da disciplina (Eck, 2000).

Ao propor vivências concretas que envolvem diagnóstico situacional, diálogo com a comunidade e proposição de soluções, a disciplina promove uma aprendizagem significativa e situada, em sintonia com os princípios da MCN (Brasil, 2014). Essa aderência curricular legitima a atividade enquanto prática pedagógica de excelência e reforça seu papel estruturante na formação de um policial cidadão, sensível às dinâmicas sociais e orientado pela lógica da coprodução da segurança pública.

A prática extensionista em curso: estrutura e metodologia

A atividade extensionista desenvolvida na disciplina de PPC articula, de forma orgânica, momentos de fundamentação teórica, trabalho de campo, análise situacional e socialização dos resultados com a comunidade. Desenvolvida em cinco fases ao longo de aproximadamente quatro meses, sua execução compreende nove encontros, mesclando aulas expositivas, práticas comunitárias e realização de seminário. A metodologia adotada é de natureza qualitativa e aplicada, com base em observação participante, registros acadêmicos e uso de instrumentos padronizados de coleta e análise de dados. A experiência é conduzida por cadetes do 2º CFO/PM, organizados em grupos, que atuam em bairros da cidade de Curitiba, no Paraná, selecionados pela presença ativa de CONSEGs.

Estudos avaliativos demonstram que o POP, quando implementado com diagnóstico aprofundado, participação comunitária, parcerias institucionais e monitoramento sistemático, está associado à redução significativa de crimes e desordem (Braga *et al.*, 2008; Weisburd *et al.*, 2010). Esse modelo de atuação fundamenta-se na análise rigorosa dos problemas e na responsabilização dos diversos atores envolvidos, princípios que estruturam a experiência desenvolvida na disciplina de PPC.

Observa-se, nas diferentes edições da disciplina, que muitos cadetes iniciam a atividade com uma visão tradicional e predominantemente reativa da função policial. A imersão nos fundamentos do POP e da Polícia Comunitária, associada ao contato direto com os territórios e com os atores locais, promove uma mudança perceptível em sua compreensão sobre o papel social da polícia. Ao longo das etapas do método I.A.R.A., é comum o relato de transformações na forma como enxergam a missão institucional, com crescente valorização da escuta ativa, da corresponsabilização e da prevenção qualificada.

A primeira fase da disciplina tem início com um encontro expositivo dedicado à apresentação de sua proposta pedagógica, critérios de avaliação e estrutura do trabalho acadêmico, além da introdução conceitual ao método I.A.R.A. e análises de casos de sucesso baseados no uso do método em experiências reais. A partir desse momento, os cadetes são organizados em grupos e designados a diferentes bairros da cidade de Curitiba, assegurando interlocução com os CONSEGs e lideranças locais.

A seguir, apresenta-se o quadro-resumo do cronograma executado no ano de 2025 (Quadro 1), com seus principais marcos pedagógicos, entregas e formatos de aplicação:

Quadro 1 – Estrutura metodológica e cronograma da disciplina de Prática de Polícia Comunitária (2025)

Fase	Número do Encontro	Conteúdo e Estratégias Didáticas	Produtos Acadêmicos / Avaliativos	Ambiente de Realização	Tempo Didático	Período de Realização
1ª	1º	- Apresentação da disciplina, estrutura do trabalho e avaliação; introdução ao Método IARA; casos de sucesso.	--	Sala de Aula - Grande Grupo (GG)	3h-aula	5 semanas
	2º	- Pesquisa de campo: aplicação do ICD, interações comunitárias, observações e identificação de lideranças.	--	Campo – Grupos Individuais (GI)	4h-aula	

Fase	Número do Encontro	Conteúdo e Estratégias Didáticas	Produtos Acadêmicos / Avaliativos	Ambiente de Realização	Tempo Didático	Período de Realização
	3º	- Apresentação do diagnóstico situacional; caracterização sociográfica; “Seis Grandes”; análise do ICD e mapas; - Desenvolvimento da 1ª Etapa do Método IARA.	Diagnóstico situacional	Sala de Aula – GG e GI	5h-aula	
2ª	4º	- Apresentação do Diagrama de Classificação de Problemas e a justificativa do problema priorizado; - Desenvolvimento da 2ª Etapa do Método IARA;	1ª Etapa do Método IARA	Sala de Aula – GG e GI	5h-aula	2 semanas
3ª	5º	- Retorno ao território para aprofundar a compreensão do problema priorizado, validar hipóteses, observar novos elementos e realizar interlocuções adicionais com a comunidade.	--	Campo – GI	4h-aula	4 semanas
	6º	- Seminário de Casos Exitosos de POP: Análise coletiva de experiências nacionais e internacionais de Policiamento Orientado para o Problema, com foco nos fatores que condicionam o êxito de intervenções baseadas no diagnóstico situacional.	--	Sala de Aula - GG	3h-aula	
	7º	- Apresentação das Análises – TAP e Diagrama de Causa e Efeito (Ishikawa); - Desenvolvimento da 3ª e 4ª Etapa do Método IARA.	2ª Etapa do Método IARA	Sala de Aula – GG e GI	5h-aula	

Fase	Número do Encontro	Conteúdo e Estratégias Didáticas	Produtos Acadêmicos / Avaliativos	Ambiente de Realização	Tempo Didático	Período de Realização
4ª	8º	- Apresentação dos Planos de Ação (5W2H) e dos Diagramas de Avaliação de Resultado; - Orientações finais e preparação da devolutiva pública.	3ª e 4ª Etapas do Método IARA	Sala de Aula – GG e GI	3h-aula	3 semanas
5ª	9º	Apresentação dos resultados produzidos junto à comunidade, preferencialmente no âmbito dos Conselhos Comunitários de Segurança (CONSEGS); escuta qualificada e socialização do conhecimento.	--	Campo – reunião comunitária - GI	--	Conforme agenda do CONSEG

Fonte: Os autores, 2025.

O segundo encontro contempla a primeira ida a campo, voltada à realização de observações *in loco*, aplicação de Instrumento de Coleta de Dados, interações comunitárias e aproximação com lideranças locais. Nessa etapa, os grupos se concentram em realizar o diagnóstico situacional do bairro, com foco na sua caracterização sociográfica, na identificação dos “Seis Grandes” da Polícia Comunitária, no levantamento de percepções locais sobre segurança, medo do crime e focos de desordem, bem como análise dos indicadores criminais.

Na segunda fase, com base nas informações coletadas, os grupos identificam diversos problemas presentes no território. A partir de critérios justificados, cada grupo seleciona um único problema a ser priorizado e aprofundado. Na terceira fase, os grupos utilizam ferramentas como o Triângulo de Análise de Problemas (TAP) e o Diagrama de Causa e Efeito (Ishikawa), a fim de compreender as causas estruturais e contextuais do fenômeno selecionado. Nesta etapa de análise, os cadetes retornam ao bairro para validar hipóteses, refinar o diag-

nóstico e fortalecer a coerência da análise com a realidade local. Essa etapa estimula a articulação entre os dados empíricos, os referenciais teóricos estudados e as práticas de gestão policial.

Esse procedimento encontra respaldo no guia técnico elaborado por Clarke e Eck (2005), que compreendem a análise criminal como uma forma de pensamento sistemático, crítico e investigativo sobre as causas dos problemas e os meios de reduzi-los. A aplicação das ferramentas analíticas por eles propostas estimula nos cadetes o desenvolvimento do raciocínio estratégico, da autonomia investigativa e do uso de dados como suporte à tomada de decisão no policiamento.

Em diferentes edições da disciplina, os cadetes identificaram problemas como a presença de pessoas em situação de rua frequentemente associadas, na percepção da comunidade, à desordem do ambiente urbano e ao medo do crime, furtos em farmácias e residências, perturbação do sossego causada por poluição sonora e eventos públicos, bem como a atuação de gangues de bicicletas em áreas comerciais, realizando furtos a pedestres. Tais problemas foram analisados com base no método I.A.R.A., especialmente nas fases de Identificação e Análise, ilustrando a aplicação concreta dos fundamentos do POP e da Polícia Comunitária.

Um dos diferenciais metodológicos da disciplina é a dinâmica de compartilhamento das experiências parciais entre os grupos em sala de aula ao final de cada fase. Esses momentos coletivos são estruturados para que os cadetes socializem avanços, dificuldades e estratégias adotadas, ao passo que o instrutor realiza intervenções pedagógicas que orientam ajustes no percurso, servindo como referência para todos os grupos, ampliando o repertório coletivo e reforçando a aprendizagem interdisciplinar.

Na quarta fase, os grupos constroem planos de ação que integram medidas tradicionais e comunitárias de enfrentamento ao problema priorizado. Essas propostas consideram a viabilidade prática, o envolvimento de outros órgãos e da própria comunidade, a lógica de governança local e os meios de monitoramento e avaliação. Trata-se de um exercício que demanda síntese técnica e sensibilidade institucional, orientado por evidências e atento às singularidades de cada território.

O roteiro da disciplina inclui ainda um seminário de casos exitosos de POP, no qual são analisadas, em sala de aula, experiências nacionais e internacionais. Essa atividade permite que os alunos oficiais ampliem seu repertório estratégico, compreendam diferentes formatos de aplicação do POP e reflitam criticamente sobre os fatores que condicionam o êxito ou as limitações dessas iniciativas.

Essa estratégia pedagógica é inspirada em estudos como o de Schnobrich-Davis *et al.* (2018), que analisaram mais de 150 casos finalistas do Prêmio Herman Goldstein e constataram que os projetos mais eficazes foram aqueles que conjugaram análise rigorosa com múltiplas fontes de dados, resposta multisetorial envolvendo terceiros, e maior investimento em avaliação dos resultados, pilares também adotados na disciplina.

A fase final consiste na entrega do trabalho acadêmico e apresentação pública dos resultados nos espaços dos CONSEGs, promovendo um momento qualificado de escuta, devolutiva e socialização do conhecimento produzido. Ainda que os planos de ação não sejam executados diretamente pelos cadetes, essa devolutiva representa uma oportunidade de reconhecimento simbólico da comunidade e de afirmação dos princípios de corresponsabilidade, transparência, *accountability* e governança democrática.

Embora a disciplina não conte, até o momento, com um sistema formal de avaliação por parte da comunidade, relatos espontâneos colhidos durante as reuniões dos CONSEGs e nos momentos de devolutiva revelam uma percepção positiva por parte da comunidade e lideranças locais. Comentários frequentes incluem o reconhecimento do esforço investigativo dos cadetes, o interesse genuíno em ouvir a população e a valorização do olhar técnico aliado à escuta ativa. Do ponto de vista pedagógico, essas interações têm se mostrado altamente formativas, uma vez que exigem dos cadetes capacidade de síntese, empatia, linguagem acessível e abertura ao contraditório, competências que nem sempre são plenamente desenvolvidas em contextos tradicionais de ensino.

O contato com moradores e lideranças locais, aliado ao exercício de sistematização crítica da realidade, permite aos cadetes desenvolverem competências essenciais à atuação do oficial contemporâneo: análise estratégica, comunicação comunitária, corresponsabilização e planejamento integrado. Ao longo dos anos, tem-se observado uma evolução qualitativa no desempenho dos grupos, com crescente criatividade, proatividade, comprometimento e capacidade de articulação interdisciplinar. Em diversos casos, os cadetes extrapolam os limites curriculares da disciplina, retornando espontaneamente às comunidades para aprofundar observações ou participar de reuniões – fenômeno que, embora não quantificado, expressa a potência transformadora da extensão universitária na formação ética e afetiva dos profissionais de segurança pública.

Entre os desafios recorrentes, destacam-se as dificuldades iniciais de organização interna dos grupos e a gestão das expectativas da comunidade, que por vezes interpreta a proposta como um programa oficial de intervenção imediata. A superação desses entraves tem sido viabilizada por meio de uma comunicação transparente, da explicitação contínua dos objetivos da disciplina e da mediação com os CONSEGs ao longo de todo o processo.

A disciplina é continuamente aprimorada com base na avaliação dos resultados, nas devolutivas dos cadetes e nas demandas emergentes do contexto real de atuação. Esse processo de melhoria contínua tem garantido à atividade sua relevância pedagógica, sua coerência institucional e sua capacidade de dialogar criticamente com os desafios contemporâneos da segurança pública sob uma perspectiva cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de PPC tem se consolidado como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática na formação do futuro oficial da PMPR. Ao propor uma vivência extensionista baseada na análise situacional dos territórios, no diálogo com a comunidade e na construção de planos de ação, aproxima o exercício acadêmico das demandas reais da sociedade e concretiza os fundamentos de uma polícia comunitária e orientada para o problema.

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1987, p. 47). Essa máxima sintetiza o espírito da prática extensionista adotada, onde o policial em formação aprende com a comunidade e nela se forma – técnica, ética e politicamente. Com base no método I.A.R.A., a disciplina não apenas opera como ferramenta de ensino, mas representa um compromisso institucional com o território, a justiça e a construção de vínculos duradouros.

Ainda que os planos de ação não sejam implementados diretamente pelos cadetes, o processo de diagnóstico participativo e a devolutiva pública constituem experiências formativas relevantes, por exigirem competências como análise crítica, corresponsabilização, planejamento colaborativo e comunicação comunitária. O contato com diferentes realidades e atores locais estimula uma compreensão mais sensível dos problemas de segurança pública e do papel social da polícia.

Para Stewart (2000), o POP é uma estrutura pedagógica exemplar para formar profissionais críticos, criativos e capazes de agir sobre o mundo real – qualidades essenciais ao perfil do oficial contemporâneo. Assim, a disciplina não apenas transmite técnica, mas também modela conduta institucional e vocação pública.

A prática extensionista revela, no entanto, desafios importantes, como a necessidade de fortalecer o trabalho em equipe entre os cadetes e de alinhar as expectativas da comunidade quanto ao caráter acadêmico da atividade. Esses entraves têm sido enfrentados com diálogo transparente, mediação pedagógica e valorização contínua do protagonismo comunitário, reafirmando o compromisso da disciplina com a formação cidadã e transformadora.

Com o passar dos anos, observa-se o amadurecimento dos instrumentos pedagógicos e da participação dos cadetes, que demonstram crescente criatividade, proatividade e compromisso. Embora a execução direta dos projetos ainda não ocorra, há indícios de que as propostas apresentadas reverberam nas práticas institucionais de alguns comandantes e gestores locais.

Embora os cadetes não implementem as propostas, a capacidade de formular diagnósticos e soluções viáveis já constitui um avanço institucional. Além disso, os instrumentos aplicados na disciplina ampliam o repertório metodológico dos futuros oficiais para exercício das funções de comando, chefia e planejamento.

A continuidade da disciplina e o aprimoramento de sua metodologia reafirmam o compromisso da APMG com uma formação voltada à cidadania, à escuta qualificada e à gestão integrada da segurança pública. Trata-se de uma prática pedagógica que estreita os laços entre polícia e sociedade e contribui para uma cultura institucional mais democrática e responsiva.

Como observa Scott (2000), o futuro do POP depende de sua integração ao núcleo da formação, supervisão e avaliação policial. A experiência da APMG mostra que esse futuro já começou – em sala de aula, no campo e no diálogo real com a comunidade.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Anthony A. *et al.* Effects of problem-oriented policing on crime and disorder: a systematic review. **Campbell Systematic Reviews**, Oslo, v. 4, n. 14, 2008. Disponível em: <https://bnd.art.br/IB6MtE>. Acesso em: 17 maio 2025.

BRAGA, Anthony A.; WEISBURD, David. Problem-oriented policing: the disconnect between principles and practice. *In*: SCOTT, Michael S. (org.). **Problem-oriented policing: reflections on the first 20 years**. Washington, D.C.: U.S. Department of Justice, 2000. p. 97 -122.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. **Matriz Curricular Nacional para a Formação em Segurança Pública**. Brasília: SENASP, 2014.

CLARKE, Ronald V. POP and situational crime prevention. *In*: SCOTT, Michael S. (org.). **Problem-oriented policing: reflections on the first 20 years**. Washington, D.C.: U.S. Department of Justice, 2000. p. 35 -46.

CLARKE, Ronald V.; ECK, John E. **Crime analysis for problem solvers in 60 small steps**. Washington, D.C.: U.S. Department of Justice, 2005.

COPS OFFICE. **Community policing defined**. Washington, D.C.: U.S. Department of Justice, Office of Community Oriented Policing Services, 2014.

ECK, John E. Assessing the impact of problem-oriented policing: learning from history. *In*: SCOTT, Michael S. (org.). **Problem-oriented policing: reflections on the first 20 years**. Washington, D.C.: U.S. Department of Justice, 2000. p. 47 -64.

ECK, John E. *et al.* **What can police do to reduce crime, disorder, and fear?** Washington, D.C.: National Institute of Justice, 2005.

ECK, John E.; SPELLMAN, William. **Problem solving: problem-oriented policing in Newport News**. Washington, D.C.: Police Executive Research Forum, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Desafios atuais e antigas sutilezas nas práticas da psicologia social comunitária. *In*: CAMPOS, Rosana Cordeiro de; KORN, Marilene Proença Rebello de Souza (org.). **Psicologia, práticas sociais e políticas públicas**. Curitiba: Juruá, 2016. p. 29 -42.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Desafios éticos na prática em comunidade. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE MINAS GERAIS (org.). **Psicologia em diálogo com a política**. Belo Horizonte: CRP-MG, 2015. p. 113 -117.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO – FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Brasília, 2012.

GOLDSTEIN, Herman. Improving policing: a problem-oriented approach. *Crime & Delinquency*, v. 25, n. 2, p. 236 -258, 1979.

GOLDSTEIN, Herman. **Problem-oriented policing**. Nova York: McGraw-Hill, 1990.

GOLDSTEIN, Herman. What you should know about problem-oriented policing. *In*: SCOTT, Michael S. (org.). **Problem-oriented policing: reflections on the first 20 years**. Washington, D.C.: U.S. Department of Justice, 2000. p. 21 -34.

HOMEM, Fábio Gonçalves; SOUZA, José Marcos Rodrigues de; PEREIRA, João Santos. Extensão acadêmica e polícia comunitária no âmbito da Academia de Polícia Civil de Minas Gerais: desafios e perspectivas. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS POLICIAIS, 5., 2025, Brasília. **Anais...** Brasília: CONPCP, 2025.

JESUS, Carlos Roberto de; RATTON, José Luiz; CAMPOS, Thiago Sampaio. Encarceramento em massa e práticas extensionistas no RN. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 28, 2023.

MIRANDA, Flávio Souza; AMARAL, Caio Ruan. Um panorama das ações extensionistas desenvolvidas em cursos superiores de computação. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 24, n. 2, p. 123 -138, 2023.

NATIONAL INSTITUTE OF JUSTICE; POLICE EXECUTIVE RESEARCH FORUM. **Excellence in problem-oriented policing: the 1999 Herman Goldstein Award winners.** Washington, D.C.: U.S. Department of Justice, 2000.

PARANÁ. Lei n.º 17.590, de 12 de junho de 2013. Altera os dispositivos que especifica a Lei n.º 13.283, de 25 de outubro de 2001, alterada pela Lei n.º 13.385, de 21 de dezembro de 2001, que integram em uma só autarquia, denominada Universidade Estadual do Paraná – Unespar, as entidades de ensino superior que menciona, e adota outras providências. Casa Civil do Paraná. Disponível em: <https://bnd.art.br/wrtFJz>. Acesso em: 23 maio 25.

PARANÁ. Lei n.º 22.354, de 15 de abril de 2025. Dispõe sobre a organização básica da Polícia Militar, fixa o seu efetivo e dá outras providências. Casa Civil do Paraná. Disponível em: <https://bnd.art.br/FV7Yuz>. Acesso em: 23 maio 25.

PINHEIRO, Rebeca Lopes; NARCISO, Ana Cláudia. A importância da inserção de atividades de extensão universitária para o desenvolvimento profissional. In: CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES, 2., 2022. **Anais...** São Luís: UFMA, 2022.

PONCIONI, Paula. **Tornar-se policial: o processo de construção da identidade profissional do policial nas academias de polícia.** 1. ed. - Curitiba? Appris, 2021.

SAMPAIO, Pedro Paulo Porto; DURANTE FILHO, Eliéser Antonio. Gestão pela qualidade aplicada à polícia comunitária. In: PAULA, Alan Pinheiro *et al.* **Polícia comunitária.** Indaial: UNIASSELVI, 2021. cap. 5, p. 263 -358.

SANTANA, Rosilene Rodrigues *et al.* Extensão universitária como prática educativa na promoção da saúde. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e98702, 2021.

SCHNOBRICH-DAVIS, Julie; BLOCK, Steven; LUPACCHINO, Joseph. Analysis of Herman Goldstein Problem-Oriented Policing Awards from 1993–2017. **Policing: A Journal of Policy and Practice**, v. 14, n. 3, p. 616 -629, 2018. Disponível em: <https://bnd.art.br/JbafWw>. Acesso em: 17 maio 2025.

SCOTT, Michael S. Reflections on the future of problem-oriented policing. In: SCOTT, Michael S. (org.). **Problem-oriented policing: reflections on the first 20 years.** Washington, D.C.: U.S. Department of Justice, 2000. p. 137 -150.

SPELMAN, William; ECK, John E. **Problem-oriented policing.** Washington, D.C.: U.S. Department of Justice, National Institute of Justice, 1987.

STEWART, Debra W. Teaching problem-oriented policing at colleges and universities. In: SCOTT, Michael S. (org.). **Problem-oriented policing: reflections on the first 20 years.** Washington, D.C.: U.S. Department of Justice, 2000. p. 123 -136.

TROJANOWICZ, Robert; BUCQUEROUX, Bonnie. The basics of community policing. **Footprints – The Community Policing Newsletter**, East Lansing: National Center for Community Policing, Michigan State University, v. 4, n. 2, Fall/Winter 1992, p. 1 -3.

TROJANOWICZ, Robert; BUCQUEROUX, Bonnie. **Community policing**: how to get started. Cincinnati: Anderson Publishing, 1994.

WEISBURD, David *et al.* **Evaluating the effectiveness of problem-oriented policing**: a Campbell systematic review. Oslo: Campbell Collaboration, 2010.

CICLO CARRASCOZA: CONEXÕES LITERÁRIAS NA 3ª EDIÇÃO DO CLUBE DE LEITURA

Luciana Ferreira Leal¹⁵

Marcelo José da Silva¹⁶

Carolina Filipaki de Carvalho¹⁷

Izabella Campos de Souza¹⁸

Isabely Kristin Gonçalves da Silva¹⁹

INTRODUÇÃO

O Clube de leitura virtual João Anzanello Carrascoza²⁰ nasceu em 2021 como uma proposta de extensão universitária vinculada à Universidade Estadual do Paraná (Unespar), com o intuito de promover o acesso democrático à literatura e fomentar o pensamento crítico por meio do diálogo entre diferentes saberes. Em sua terceira edição, realizada entre fevereiro de 2024 e março de 2025, o clube reafirmou seu com-

¹⁵ Coordenadora.

¹⁶ Graduação em Letras Inglês/Português e Literaturas correspondentes. Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa (FECILCAM), Ensino de Línguas Mediado por Computador (UFMG) e Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (UNICESUMAR). Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários (UEL) e doutor pela mesma instituição.

¹⁷ É doutora e mestre em Letras pela UNICENTRO (2024/2017), especialista em Ensino de Inglês para Crianças pela Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2019) e em Mídia, Política e Atores Sociais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG, 2008). Graduiu-se em Letras/Inglês (UNICENTRO, 2016) e em Comunicação Social Jornalismo (UNICENTRO, 2006).

¹⁸ Acadêmica de Letras, Unespar, bolsista PIBis.

¹⁹ Acadêmica de Letras, Unespar, bolsista PIBex.

²⁰ A escolha do nome “Clube de leitura virtual João Anzanello Carrascoza” fundamenta-se na relevância literária e na trajetória singular do escritor, cuja produção dialoga com públicos diversos e abrange múltiplos gêneros, alcançando significativa projeção nacional e internacional. Autor de mais de oitenta obras e detentor de inúmeros prêmios literários, Carrascoza construiu uma escrita reconhecida pelo rigor estético e pela sensibilidade no tratamento de temas universais, como memória, afetos e relações humanas. A vinculação do clube ao seu nome também se justifica pelo vínculo colaborativo estabelecido entre o autor e o projeto, evidenciado por sua participação ativa em encontros e demais atividades propostas, fortalecendo o diálogo entre escritores, leitores e a comunidade acadêmica. Adicionalmente, a coordenação do projeto desenvolve pesquisas e ações de ensino e extensão voltadas à obra de Carrascoza, consolidando um eixo formativo que articula leitura, crítica literária e formação de leitores. O contato inicial da coordenadora com o romance *Aos 7 e aos 40* (2007) foi determinante para a definição de um percurso de estudo contínuo da produção do autor, cuja relevância literária e abertura ao diálogo com diferentes públicos tornam-no patrono adequado para um projeto que busca promover leitura crítica, reflexão estética e envolvimento comunitário.

promisso com a formação de leitores e a valorização da diversidade de vozes e experiências, envolvendo estudantes, professores e membros da comunidade externa. Desde a primeira edição, o projeto conta com o apoio da editora Companhia das Letras, que disponibiliza gratuitamente 20 *e-books* aos participantes e 20% de desconto na aquisição dos livros físicos, ampliando significativamente o acesso às obras.

A ação tem como fundamentos os princípios da extensão universitária, como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e a promoção da cidadania e da justiça social. Ao longo do período, foram lidos e discutidos onze títulos, de diferentes gêneros e contextos culturais, sempre no último sábado do mês, em formato virtual, assegurando o acesso a participantes de diversas localidades.

Foram lidas e discutidas obras contemporâneas e clássicas, como *Barba ensopada de sangue* (2012) de Daniel Galera, *A cidade de vapor* (2020) de Carlos Ruiz Zafon, *Júbilo, memória, noviciado da paixão* (2018) de Hilda Hilst, *Mulheres na luta* (2019) de Marta Breen e Jenny Jordahl, *O céu implacável* (2023) e *Elegia do irmão* (2019) de João Anzanello Carrascoza, além de títulos como *O jogador* (2017) de Fiodor dostoiévski, *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis* (2020) de Jarid Arraes, *1001 fantasmas* (2022) de Heloísa Prieto, *Cartas para minha avó* (2021) de Djamila Ribeiro e *A vida não é útil* (2020) de Ailton Krenak.

Com foco na escuta ativa, na mediação compartilhada e na construção coletiva do conhecimento, os encontros permitiram o exercício da leitura crítica e o fortalecimento de vínculos afetivos e intelectuais. O clube também proporcionou espaço para a atuação discente na coordenação e condução dos debates, consolidando a formação acadêmica e cidadã dos envolvidos.

METODOLOGIA

A terceira edição do Clube de leitura virtual João Anzanello Carrascoza foi desenvolvida com encontros mensais realizados na plataforma Google Meet, sempre no último sábado de cada mês. O público-alvo da ação incluiu estudantes da Universidade Estadual do Paraná (

Unespar), docentes, servidores técnicos e membros da comunidade externa, totalizando uma média de 30 participantes por encontro. No entanto, as respostas aos formulários e o retorno dos próprios participantes indicaram um número consideravelmente maior de leitores que, mesmo sem comparecer aos encontros síncronos, acompanharam as leituras e contribuíram com reflexões e avaliações.

A curadoria das obras lidas foi conduzida de forma colaborativa. Inicialmente, a professora orientadora do projeto de extensão organizava uma lista de possíveis títulos a serem lidos no ano, considerando critérios como diversidade de autorias, relevância sociocultural dos temas, pluralidade de estilos literários e acessibilidade das obras. A partir dessa lista, os demais integrantes do projeto – incluindo duas bolsistas de extensão – escolhiam coletivamente os livros a serem discutidos.

A mediação dos encontros também foi assumida, em parte, pelas bolsistas e outros estudantes envolvidos. Essa atuação envolveu a preparação de pautas de discussão, a condução do diálogo nos encontros virtuais e a elaboração dos formulários de avaliação, divulgados logo após as reuniões. Cada formulário foi adaptado à obra do mês e continha perguntas objetivas e abertas, buscando captar tanto a experiência leitora quanto a recepção crítica das temáticas abordadas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A proposta do Clube de leitura virtual João Anzanello Carrascoza articula-se a uma concepção de leitura literária como prática social, formativa e transformadora, conforme defendido por diversos teóricos da área. O clube compreende a literatura como um espaço de exercício da escuta, do diálogo e da alteridade, dimensões essenciais para o desenvolvimento da sensibilidade crítica e da cidadania.

Nesse contexto, os fundamentos teóricos de Antonio Candido constituem um dos alicerces centrais da proposta do Clube de Leitura da Unespar. Em sua concepção, expressa tanto no ensaio *O direito à literatura* (2004) quanto no artigo *A literatura e a formação do homem* (1972), a literatura é compreendida como um direito humano funda-

mental, cuja negação representa uma forma de opressão. Para Candido, a literatura cumpre funções essenciais – psicológica, social e cognitiva – que contribuem para a formação integral do sujeito, ampliando a sensibilidade, a empatia e o senso de justiça. Ele defende que a literatura, ao mobilizar a imaginação e despertar a consciência crítica, humaniza em profundidade, formando o indivíduo para a convivência e para o reconhecimento do outro. Esses pressupostos sustentam a necessidade de democratizar o acesso à leitura literária, compreendendo-a não como um luxo, mas como um bem indispensável à experiência humana. É nesse espírito que se insere o clube de leitura da Unespar, como espaço de escuta, diálogo e partilha, no qual a literatura é praticada como exercício de cidadania e formação ética.

A estrutura metodológica e dialógica do clube encontra respaldo nas reflexões de Cosson (2021), ao tratar dos círculos de leitura como espaços de letramento literário. Para o autor, esses espaços ampliam a experiência leitora por meio da partilha, da escuta ativa e da mediação colaborativa, promovendo o desenvolvimento da competência interpretativa e da consciência crítica dos participantes. A construção coletiva do conhecimento, estimulada pelos encontros do clube, está em consonância com essa abordagem, ao valorizar diferentes saberes, repertórios culturais e trajetórias de leitura.

Outro aporte teórico fundamental é trazido por Janine Durand e Luciana Gerbovic (2024), que consideram os clubes de leitura como “uma aposta nas pequenas revoluções”. Segundo as autoras, essas iniciativas são potentes por sua capacidade de mobilizar afetos, envolver leitores e provocar transformações subjetivas e coletivas. Elas ressaltam que os clubes funcionam como territórios simbólicos nos quais se elaboram resistências, se fortalecem identidades e se constroem redes de pertencimento – aspectos notadamente observados na participação ativa e afetiva dos leitores do projeto da Unespar.

A reflexão sobre as funções da literatura também encontra respaldo em Umberto Eco (2003), que, em seu ensaio *Sobre algumas funções da literatura*, destaca o papel da ficção como meio de ampliação da experiência humana. Para o autor, a literatura permite que os leitores

vivenciem múltiplas realidades, experimentem o possível e acessem a memória coletiva da humanidade. Eco valida que, ao nos colocar em contato com diferentes contextos, épocas e subjetividades, a literatura contribui para uma forma mais profunda de compreensão do mundo e de nós mesmos.

Assim, a fundamentação teórica do Clube de leitura virtual João Anzanello Carrascoza se sustenta na interseção entre formação ética e estética, prática leitora compartilhada e função social da literatura. Por meio desses princípios, a ação cumpre seu propósito de fomentar o pensamento crítico e fortalecer os vínculos entre universidade e comunidade, promovendo a literatura como instrumento de transformação individual e coletiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A terceira edição do Clube de leitura virtual João Anzanello Carrascoza obteve resultados expressivos tanto em termos quantitativos quanto qualitativos. Ao longo de um ano, foram realizadas onze leituras e 12 encontros virtuais, com participação média de 30 pessoas por encontro, número que se expande quando se considera os leitores que não puderam comparecer, mas interagiram com os materiais do clube e leram o livro do mês.

A leitura de *O céu implacável*, de João Anzanello Carrascoza, foi debatida em 24 de fevereiro de 2024, contando com a participação de 47 leitores e com a presença do próprio autor no encontro, o que proporcionou uma experiência única de escuta e troca entre público e escritor. Segundo os dados coletados, 89,4% consideraram a leitura “excelente” e 95,7% afirmaram que indicariam o livro para outras pessoas. A recepção foi marcada por envolvimento emocional com os temas da solidão, do envelhecimento, da paternidade e da pandemia, que atravessam a narrativa com lirismo e intensidade. Muitos participantes destacaram a estrutura fragmentária e poética da obra como facilitadora da imersão íntima nas dores e esperanças do protagonista. Capítulos como “Palavras à mãe”, “Os dois mandamentos”,

“Vestígios” e “Pontas” foram apontados como os mais emocionantes, por tratarem da perda, da memória e dos laços familiares. A metáfora do tempo, o sentimento de ausência e a relação entre pais e filhos surgiram como temas centrais, com várias respostas indicando que a escrita de Carrascoza permitiu uma identificação intensa e afetiva. A alternância entre beleza e dor, esperança e melancolia foi lida como espelho da condição humana – especialmente em tempos de isolamento e luto coletivo.

A análise dos formulários revelou bons índices de envolvimento afetivo e intelectual com as obras lidas. Por exemplo, a leitura de *Barba ensopada de sangue*, de Daniel Galera, discutida no encontro de 30 de março de 2024, contou com 34 participantes, dos quais 88,2% classificaram a experiência de leitura como “excelente” e 100% afirmaram que indicariam o livro para outras pessoas. A obra provocou reflexões sobre identidade, pertencimento e a transmissão de memórias e traumas familiares. A condição neurológica do protagonista, que o impede de reconhecer rostos, foi interpretada como uma metáfora da despersonalização e do distanciamento afetivo, enquanto sua jornada em busca de respostas sobre o avô funcionou como fio condutor para debates sobre herança emocional e construção de masculinidades. A relação com a cadela Beta teve destaque em dezenas de respostas, sendo vista como um elo afetivo sincero, que contrapõe as relações humanas marcadas por abandono, morte e ressentimento. O episódio em que o protagonista enfrenta uma briga sangrenta para resgatar a cadela foi amplamente citado como um momento de catarse emocional e simbólica. Outrossim, discussões em torno da promessa feita ao pai e do conflito entre livre-arbítrio e determinismo enriqueceram o debate, revelando a densidade ética e existencial da narrativa.

Já a leitura de *A cidade de vapor*, de Carlos Ruiz Zafón, foi discutida no encontro de 27 de abril de 2024, com a presença de 36 leitores, entre os quais 83,3% avaliaram a leitura como “excelente” e 91,7% disseram que indicariam a obra a outros. A recepção dos contos revelou um forte impacto emocional, especialmente com relação às histórias de Laia (“Uma senhorita de Barcelona”) e da mãe de David Martín

(“Sem nome”), que provocaram indignação e empatia diante de cenas de abuso, abandono e silenciamento de personagens femininas. Muitos leitores apontaram a narrativa como “poética e perturbadora”, destacando a dualidade entre beleza formal e brutalidade temática. A atmosfera gótica, a intertextualidade com Cervantes e Gaudí, e a presença de elementos fantásticos também foram muito mencionados. Participantes identificaram uma ligação entre os contos por meio de personagens recorrentes, ambientação sombria e temas como perda, melancolia e busca por sentido – o que intensificou a percepção de unidade literária da obra. O título da coletânea foi interpretado de diversas maneiras, incluindo como metáfora para a efemeridade da vida, a memória esvaecida, ou mesmo o caráter onírico e difuso dos acontecimentos narrados.

Já *O jogador*, de Fiódor Dostoiévski, foi discutido no encontro de 25 de maio de 2024, com 26 participantes. A avaliação da leitura foi “excelente” para 76,9% dos respondentes, enquanto 84,6% disseram que recomendariam o livro. A obra despertou interesse pelo mergulho psicológico nos efeitos do vício, pela crítica social às relações movidas por interesses financeiros e pela caracterização complexa das personagens. O protagonista, Aleksei Ivanovitch, foi debatido como símbolo da autodestruição e da sede irracional de risco. O excerto sobre a aposta insistente no número vermelho da roleta provocou reflexões sobre a compulsão e a busca incessante por sensações cada vez mais intensas. A personagem da Vovó foi considerada “o ponto de virada” da narrativa, representando a desilusão de herdeiros interesseiros e também uma figura de força, lucidez e ironia diante do absurdo social ao seu redor. A maioria dos leitores destacou como tema central da obra o vício no jogo e a influência corrosiva do dinheiro nas relações humanas, além da crítica à hipocrisia da aristocracia decadente europeia. Muitos também apontaram o realismo psicológico e a ironia como características marcantes da escrita de Dostoiévski, valorizando a atualidade dos dilemas apresentados, mesmo em uma obra escrita no século XIX.

A leitura de *Júbilo, memória e noviciado da paixão*, de Hilda Hilst, foi discutida no encontro de 29 de junho de 2024, com a presença de 25

participantes. Segundo os formulários, 78,9% dos leitores consideraram a experiência de leitura “excelente” e 100% afirmaram que indicariam a obra para outras pessoas. A recepção indicou considerável grau de envolvimento afetivo com a linguagem poética intensa e com a representação da entrega amorosa do eu-lírico. Leitores destacaram a fusão entre o místico, o erótico e o espiritual como marcas da escrita de Hilst, ressaltando que a poeta “convida o leitor a contemplar o próprio viver”. O excerto analisado coletivamente no encontro – “Retoma, Túlio, o que pertence à vida: meu sangue, minha poesia / E o ato irreparável de me amar” – foi interpretado como expressão da vulnerabilidade e da potência do desejo, revelando a dimensão existencial da poesia. Também se discutiu a dificuldade e a riqueza de se ler poesia contemporânea, com 68% dos leitores afirmando achar mais difícil compreender poesia do que prosa, principalmente pela subjetividade e pelas múltiplas camadas de sentido presentes no texto.

Em *Mulheres na luta*: 150 anos em busca de liberdade, igualdade e sororidade, de Marta Breen e Jenny Jordahl, leitura dos meses de julho e agosto de 2024, discutida em 31 de agosto, participaram 24 leitores, sendo que 87,5% avaliaram a obra como “excelente” e 95,8% afirmaram que a indicariam. A recepção foi marcada por relatos de marca emocional e reflexões sobre o feminismo interseccional, com destaque para temas como direitos reprodutivos, educação feminina, participação política e a violência contra mulheres e meninas. Muitos leitores mencionaram como marcante a história da mutilação genital feminina, do casamento infantil e da mártir iraniana Malala, demonstrando indignação e empatia. A abordagem gráfica da obra também foi bastante elogiada, com comentários sobre como os quadrinhos e a paleta de cores tornaram a leitura mais acessível e envolvente. O caráter educativo do livro foi destacado por todos os participantes, sendo considerado fundamental para a conscientização e o empoderamento. A discussão apontou para a urgência da continuidade das lutas femininas em contextos sociais diversos, com leitores reconhecendo os efeitos persistentes do patriarcado, do racismo e da heteronormatividade na vida das mulheres, inclusive nos dias atuais.

Em 28 de setembro de 2024 foi discutida a obra *Cartas para minha avó*, de Djamila Ribeiro, que reuniu 27 participantes. A recepção demonstrou uma forte identificação dos leitores com os temas da ancestralidade, do racismo estrutural e das relações familiares. A estrutura epistolar da obra, em forma de cartas dirigidas à avó Antônia, foi considerada um recurso sensível e contundente para expressar afetos, memórias e resistência. Passagens como a compra da boneca negra pelo pai, os episódios de racismo escolar e o luto pela mãe foram apontadas como as mais marcantes, despertando comoção e reflexões importantes. Mais de 90% dos leitores indicaram o livro como excelente e relataram ter se sentido representados, mesmo quando não compartilhavam da mesma experiência racial, pela universalidade dos vínculos afetivos e da busca por pertencimento. A discussão abordou com destaque as influências do pai na construção de identidade e da figura materna como elo de força e sobrevivência. A obra foi descrita como um “ato de amor e justiça”, reafirmando o papel da literatura como espaço de escuta, denúncia e cura coletiva.

A leitura da obra *A vida não é útil*, de Ailton Krenak, foi marcante para os participantes da reunião realizada em 26 de outubro de 2024, que contou com a expressiva presença de 33 pessoas. O encontro foi marcado por trocas relevantes, provocadas pelas reflexões intensas do autor sobre temas urgentes, como consumismo, destruição ambiental, ancestralidade, produtividade e espiritualidade. Nas respostas ao formulário, 94% dos leitores relataram que a leitura provocou reflexões significativas sobre seus próprios hábitos de vida e consumo, e 91% disseram ter sido impactados positivamente pela abordagem de Krenak sobre espiritualidade, ancestralidade e crítica à lógica produtivista. As respostas revelam o quanto a obra mobilizou questionamentos íntimos e coletivos, levando muitos a reavaliar sua relação com o trabalho, a natureza e o modo de vida capitalista contemporâneo. O título do livro, inicialmente intrigante para alguns, foi compreendido, ao final, como uma crítica à lógica utilitarista que rege nossas vidas e como um convite a experimentar a existência com mais liberdade, contemplação e relação com o planeta. Trechos como os do capítulo “A vida não é útil” e o alerta “Não se come dinheiro” foram mencionados por sua força

crítica e poética, despertando um senso de urgência em mudar hábitos e repensar valores. Muitos participantes destacaram como a obra serviu como um “tapa na cara”, apontando a necessidade de frear a lógica destrutiva da produtividade a qualquer custo. A presença de diferentes leituras da obra também demonstrou o quanto Krenak consegue dialogar com distintas vivências e trajetórias – desde educadores até jovens estudantes. Diversos leitores relataram o uso anterior ou a intenção de levar os escritos de Krenak para o ambiente escolar, ampliando o alcance da literatura indígena e impulsionando o reconhecimento das epistemologias dos povos originários. A recepção da obra foi marcada por envolvimento emocional, reflexões éticas e políticas e uma sensação compartilhada de que o livro é um chamado à mudança, à consciência e ao respeito pela vida em todas as suas formas.

Durante o encontro de leitura do livro *1001 Fantasma*s, de Heloísa Prieto, realizado no dia 30 de novembro de 2024, os participantes demonstraram grande envolvimento com a obra e com os temas por ela propostos. A reunião, que contou com a presença de 34 participantes, teve como momento especial a participação da própria autora, Heloísa Prieto, cuja presença foi recebida com entusiasmo e admiração. Sua escuta sensível e suas intervenções afetuosas enriqueceram profundamente a experiência coletiva, permitindo diálogos diretos sobre o processo de criação, as escolhas narrativas e os sentidos possíveis da obra. De acordo com o formulário aplicado ao final da reunião, 97% dos leitores afirmaram que gostaram ou gostaram muito do livro, e 100% declararam que o encontro contribuiu para ampliar sua compreensão da obra. A narrativa epistolar de *1001 Fantasma*s despertou atenção, sobretudo pelo uso intencional de diferentes grafias nas cartas, o que permitiu aos leitores perceberem com mais nitidez a individualidade das personagens e das gerações representadas. Muitos destacaram como esse recurso estilístico tornou a leitura mais imersiva, criando uma sensação de proximidade e intimidade com os remetentes das cartas. O livro também provocou debates sobre questões existenciais como vida, morte, memória e o valor do que é invisível, imaterial e duradouro – como o afeto e a inspiração. Fragmentos da carta da personagem

Anne Marie Camille Phillipa Dumas impulsionaram reflexões sobre o medo do esquecimento e a importância de manter vivas as memórias e os sentimentos. A obra foi recomendada pelos participantes, que a consideraram uma leitura envolvente e emocionante, capaz de dialogar com diferentes faixas etárias e sensibilidades. Ademais, muitos relataram que o livro despertou ou renovou o interesse por obras de fantasia e pelo gênero epistolar, muitas vezes pouco explorado em leituras escolares e mediadas. O encontro, marcado por trocas e escuta, reafirmou o papel transformador da literatura e sua capacidade de tocar aspectos importantes da experiência humana.

A leitura de *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, de Jarid Arraes, foi debatida no encontro de 23 de fevereiro de 2025, com 25 participantes. A obra obteve 100% de indicação positiva, sendo elogiada por seu valor histórico, educacional e afetivo. A recepção mostrou um forte aspecto emocional e político nas leitoras e leitores, com destaque para a representatividade negra, a valorização da cultura popular por meio da linguagem do cordel, e o resgate de figuras históricas femininas silenciadas. Dentre as heroínas mais mencionadas estão Aqualtune, Dandara dos Palmares, Carolina Maria de Jesus, Esperança Garcia e Luísa Mahin, cujas histórias despertaram empatia, indignação e orgulho. Participantes relataram relações pessoais com suas ancestralidades e muitas pessoas afirmaram que a leitura provocou uma reconexão com suas próprias raízes e memórias familiares. As ilustrações em preto e branco, com traços que remetem à xilogravura, também foram elogiadas por mostrarem visualmente a força e dignidade das personagens. A obra foi destacada como um instrumento fundamental para trabalhar identidade, história e antirracismo em contextos educacionais e sociais.

A reunião de leitura do livro *Elegia do irmão*, de João Anzanello Carrascoza, realizada no dia 29 de março de 2025, contou com a participação de 38 leitores e marcou o encerramento da terceira edição do projeto Clube de leitura virtual João Anzanello Carrascoza que, com sensibilidade e afeto, carrega o nome do autor homenageado. Esta edição começou em fevereiro de 2024, com a leitura de *O céu implacável*, também de Carrascoza, e foi concluída com *Elegia do Irmão*,

criando assim um arco narrativo em torno da obra de um dos escritores mais sensíveis da literatura contemporânea brasileira. O encontro de encerramento foi ainda mais especial com a presença do próprio autor, cuja escuta generosa e palavras afetuosas tornaram a experiência significativa para os participantes. As reflexões suscitadas por *Elegia do irmão* foram emocionantes, tocando em temas como o luto, a memória, a finitude da vida e a permanência dos afetos. A relação entre o narrador e sua irmã Mara foi intensamente comentada pelos leitores, que ressaltaram como a narrativa fragmentada, mesclando prosa e poesia, contribuiu para criar uma atmosfera de delicadeza e empatia. Um dos leitores observou: “De forma delicada, percebe-se que o afeto entre eles ultrapassa o campo biológico de irmãos. Os detalhes na escrita me levaram a imaginar essa relação e a enxergar a profundidade do luto...”. De acordo com os dados do formulário, 100% dos leitores disseram ter sido tocados emocionalmente pela leitura, e 93% relataram que a obra despertou sentimentos de reflexão, memória e empatia. De maneira unânime, os leitores relataram que a obra despertou sentimentos de saudade, contemplação, amor e dor – e que a escrita de Carrascoza tem o dom raro de transformar a ausência em presença literária. Assim, este encontro final concluiu um ciclo e enalteceu a força da leitura compartilhada como espaço de escuta, afeto e resistência.

A participação discente se destacou como um dos eixos mais relevantes do projeto. Os bolsistas de extensão atuaram ativamente na curadoria das obras, na mediação das discussões, na elaboração dos formulários e na organização dos encontros. Essa atuação promoveu o desenvolvimento de competências acadêmicas, formativas e fortaleceu vínculos afetivos entre os participantes, reafirmando o papel da universidade como espaço de escuta, criação e transformação social. Ao longo da edição, além dos encontros virtuais, também foram realizados encontros presenciais. Em outubro de 2024, ocorreu uma palestra com o escritor Daniel Galera, que discutiu com o grupo, dentre outros aspectos, a recepção de Barba ensopada de sangue. Já em abril e maio de 2025, participantes residentes na mesma cidade organizaram reuniões informais em uma sorveteria local, ampliando as trocas iniciadas no ambiente virtual e aprofundando

o debate em torno das obras lidas. Esses encontros demonstraram o caráter expansivo e afetivo do clube, que ultrapassa os limites da tela para criar laços concretos e horizontais entre leitores.

O sarau literário, realizado em dezembro de 2024 e janeiro de 2025, consolidou o projeto como um espaço de fruição e criação coletiva. O encontro teve como objetivo discutir, de forma presencial e celebrativa, as obras lidas ao longo da terceira edição. Cada participante foi convidado a compartilhar qual leitura mais o tocou – seja por identificação, reflexão ou emoção – e a expressar, por meio de palavras, músicas ou intervenções artísticas, como a literatura atravessou sua vivência ao longo do ano. O sarau mostrou a pluralidade de experiências mobilizadas pelo clube e simbolizou a apropriação afetiva e crítica do espaço de leitura.

Esses resultados apontam para a eficácia da metodologia adotada, que combinou encontros virtuais regulares, mediações preparadas por discentes, aplicação de formulários avaliativos e a realização de atividades presenciais que fortaleceram o vínculo entre os participantes. A pertinência da curadoria literária também se destacou como elemento central para o envolvimento do público: ao contemplar obras de diferentes gêneros, autorias diversas (incluindo mulheres, escritores indígenas, autores contemporâneos e clássicos), e temáticas sensíveis e socialmente relevantes, a seleção promoveu o diálogo entre literatura e realidade. O clube consolidou-se como um espaço horizontal de escuta, acolhimento e crítica, no qual a leitura é uma prática coletiva de construção de sentidos. O impacto da ação enquanto prática de extensão universitária foi evidenciado pelo envolvimento emocional e intelectual dos leitores, pela presença constante de participantes externos à universidade e pelo protagonismo estudantil ao longo de todo o processo. Ao articular literatura, cidadania e educação transformadora, o projeto reafirma o papel da universidade pública como um território de formação humanista, capaz de criar pontes entre saberes, afetos e realidades distintas. Trata-se, portanto, de uma ação que incentiva o hábito de leitura crítica e dialógica e que contribui diretamente para a formação de sujeitos mais sensíveis, conscientes e comprometidos com seu tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A terceira edição do Clube de Leitura Virtual João Anzanello Carrascoza cumpriu seus objetivos enquanto ação de extensão, ao promover a formação de leitores críticos, o diálogo entre saberes e a valorização da literatura como ferramenta de escuta, reflexão e transformação social. A diversidade das obras selecionadas e a riqueza dos encontros demonstraram o potencial da leitura compartilhada para promover empatia, ampliar repertórios e criar vínculos comunitários que extrapolam os muros da universidade.

A participação ativa dos discentes, especialmente as bolsistas de extensão, foi um dos elementos centrais para o êxito da iniciativa, assegurando uma condução plural e afetiva das atividades. A experiência contribuiu para a formação acadêmica, ética e política dos estudantes, consolidando o protagonismo juvenil e o compromisso com práticas pedagógicas democráticas.

Entre os principais aprendizados da edição, destaca-se a importância de incorporar autoras e autores que representem diferentes vozes, territórios e identidades sociais, além da valorização de gêneros literários variados, como a poesia, o cordel, a crônica e a narrativa gráfica. A escuta das avaliações dos participantes permitiu ajustes metodológicos e confirmou a potência do clube como espaço de leitura e pertencimento.

Diante dos resultados obtidos e da relevância da ação no contexto da extensão universitária, a quarta edição do clube já está em andamento, com curadoria compartilhada entre alunos e comunidade leitora. O novo ciclo, previsto até abril de 2027, contempla autoras e autores de distintas nacionalidades e estilos, reafirmando o compromisso do projeto com a diversidade literária, a construção coletiva do saber e a continuidade de um legado que articula literatura, cidadania e transformação social.

REFERÊNCIAS

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Seguinte, 2020.

- BREEN, Marta; JORDAHL, Jenny. **Mulheres na luta**. São Paulo: Seguinte, 2019.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.
- CARRASCOZA, João Anzanello. **Elegia do irmão**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2019.
- CARRASCOZA, João Anzanello. **O céu implacável**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2023.
- COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2021.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **O jogador**. São Paulo: Penguin - Companhia, 2017.
- DURAND, Janine. GERBOVIC, Luciana. **Clubes de leitura: uma aposta nas pequenas revoluções**. Bahia: Solisluna, 2024.
- ECO, Umberto. Sobre algumas funções literárias. In: **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record; 2003. p.9-21.
- GALERA, Daniel. **Barba ensopada de sangue**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- HILST, Hilda. **Júbilo, memória, noviciado da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- PRIETO, Heloísa. **1001 fantasmas**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2022.
- RIBEIRO, Djamila. **Cartas para minha avó**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- ZAFÓN, Carlos Ruiz. **A cidade de vapor**. São Paulo: Suma, 2020.

O LIPP, O ACERVO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Lucinéia Maria Lazaretti²¹

Lussuede Luciana de Sousa Ferro²²

Luara Alexandre dos Santos²³

Adrieli Carolini Aparecida De Oliveira²⁴

Flávia Perin Da Costa Dotto²⁵

INTRODUÇÃO

As práticas extensionistas são acompanhadas de orientações e diretrizes diversas, ao longo das últimas décadas do século XX. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), há o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, compreendendo um desafio diante das complexas relações e funções atribuídas na articulação entre universidade e sociedade. A partilha entre os conhecimentos acadêmicos, sociais e culturais favorece debates, discussões, compartilhamentos e produção de ideias que ganham novos sentidos e se objetivam na comunidade, impulsionando novas possibilidades de compreender, agir e atuar sobre os fenômenos e objetos da cultura humana.

Neste artigo, destacamos a ação de extensão, articulada ao ensino e à pesquisa, a partir do Laboratório Interdisciplinar de Práticas Pedagógicas (LIPP/Unespar) e as implicações deste projeto de extensão para o curso de Pedagogia e a formação inicial e continuada de professores. O LIPP é um ambiente destinado aos acadêmicos e professores do curso, à comunidade externa, especialmente professores da Educação Básica que desenvolvem e participam de ações extensionistas como: formação continuada de professores; elaboração, produção e socialização de recursos didático-pedagógicos; instrumentalização de acadêmicos

²¹ UNESPAR, Campus de Paranavaí.

²² UNESPAR, Campus de Paranavaí.

²³ UNESPAR, Campus de Paranavaí.

²⁴ UNESPAR, Campus de Paranavaí.

²⁵ UNESPAR, Campus de Paranavaí.

e professores por meio de oficinas, palestras e cursos; e divulgação e socialização de eventos, conteúdos, filmes, acervos literários por meio das redes sociais.

Como laboratório de ensino, o LIPP articula ações extensionistas e de pesquisa, e configura-se como um espaço de aprendizagem profissional, produzindo e socializando conhecimentos entre universidade e Educação Básica, “[...] possibilitando novas reflexões e conhecimentos, de forma interdisciplinar, por meio de ações vinculadas à formação inicial e continuada dos professores” (Lazaretti, 2023, p. 144).

Diante das diversas frentes de atuação extensionista do LIPP, neste capítulo, ressaltamos os materiais do acervo didático-pedagógico como instrumentos mediadores nos processos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada. Esses instrumentos, em unidade aos conteúdos formativos, favorecem o movimento de estudo, colaboração e instrumentalização docente, numa unidade teórico-prática. Como o acervo é multifacetado, enfatizamos os que dialogam com a formação e atuação docente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, fundamentando-nos na Teoria Histórico-Cultural. Assim, o objetivo consiste em analisar a articulação teórico-prática na formação docente, a partir do acervo didático-pedagógico, à luz da Teoria Histórico-Cultural. Para isso, a pesquisa é de cunho bibliográfico e documental, utilizando-se, como fonte, fotografias que ilustram o acervo didático-pedagógico do LIPP como instrumentos mediadores à formação docente. A fotografia é um documento, que carrega informações e significados, colocando o pesquisador em contato direto com um determinado momento e/ou fato. Como ferramenta, na pesquisa científica, a fotografia constitui um meio de representar o conhecimento, de organizar ideias e de levantar hipóteses de tal modo que possibilita ao pesquisador analisar “detalhes que não possam ser expressos por palavras, mas ao mesmo tempo, transformem o ordinário em extraordinário, de tal modo que os problemas educativos “dizem” dos dados, ideias, argumentos e conclusões, fundamentalmente através de imagens” (EGAS, 2018, p. 961).

A seguir, apresentamos as discussões referentes ao espaço do LIPP e aos recursos pedagógicos que compõem o acervo didático-pedagógico os quais são utilizados para o desenvolvimento de pesquisas científicas, práticas de estágio, estudos relacionados às disciplinas metodológicas, além de fazer parte dos espaços pedagógicos organizados nos eventos científicos como, por exemplo, Mostra de Profissões, Jornada da Pedagogia e Encontro Integrador do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia.

CONHECENDO O ACERVO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DO LIPP

O LIPP é um espaço no qual acadêmicos, professores do curso de Pedagogia e comunidade externa, especialmente os professores da rede básica de ensino atuam em parceria com a universidade no desenvolvimento de ações extensionistas. Esse laboratório de ensino se caracteriza por: ser fonte de pesquisa e estudo; e atuar na confecção e ressignificação de outros recursos didático-pedagógicos, aulas, exposições, eventos do curso etc. Por isso, consideramos que o LIPP é um espaço que possibilita a articulação entre teoria e prática, que enriquece os processos formativos em docência dos acadêmicos e professores, nos diferentes espaços que ocupam.

Dessa forma, o Laboratório conta com amplo acervo de materiais e recursos didático-pedagógicos, conforme apresentamos a seguir no Quadro 1, em que destacamos os livros de literatura e didáticos; jogos matemáticos, língua portuguesa e outros; instrumentos musicais (bandinha), fantoches, elementos da natureza, objetos da cultura indígena, fantasias, mala de contação de história, brinquedos etc.

Quadro 1 – Recursos didático-pedagógicos do LIPP

Acervo didático- -pedagógico	Tipo	Imagens
Livros	Literatura Didáticos	
Jogos	Matemáticos Língua portuguesa Outros	
Diversos	Instrumentos musicais Fantoches Fantasias, roupas e acessórios Elementos da natureza Mala de contação de história Brinquedos Outros	

Fonte: A s autoras, 2025.

Os recursos que fazem parte do acervo do LIPP ampliam o leque de possibilidade da escolha de intervenção dos acadêmicos em escolas, onde não seria possível a produção individual dos materiais por parte dos discentes de Pedagogia, além de ser um ambiente de estudos e pesquisa. O acervo conta com aproximadamente 350 exemplares de livros de literatura (contos, histórias da cultura indígena e afrodescendente,

poesias etc.) e cerca de 100 de livros didáticos (Português, Matemática, História, Geografia, Educação Infantil etc.), recursos utilizados nas contações de histórias, leituras, estudo, pesquisa, investigação, análise e sistematização de ações de ensino dos diferentes conteúdos e conceitos das variadas áreas do conhecimento, nas diferentes etapas da Educação Básica.

Há 194 jogos matemáticos e 139 jogos que exploram conhecimentos da Língua Portuguesa, além de 47 variedades de jogos que contribuem com as aprendizagens que envolvem geometria, encaixes, raciocínio lógico, sequência, ordem, classificação, direção, agrupamento, controle de quantidades etc. Além desses, há outros recursos didático-pedagógicos, tais como: instrumentos musicais (tambor, baquetas, pandeiro, triângulo, chocalhos); fantoches (animais, pessoas, personagens de histórias infantis); elementos da natureza (pedras, troncos de árvores, cascas, sementes, rochas, casca de coco etc.); objetos da cultura indígena (chocalhos e cestos); fantasias, roupas e acessórios (vestidos, saias, lenços, macacões, personagens da literatura infantil, pulseiras, colares etc.); mala de contação de histórias e brinquedos. São instrumentos utilizados para a composição de cenários, dramatização de histórias, organização de espaços de ensino, desenvolvimento das ações de estágio e de projetos de extensão, proposições envolvendo brincadeiras de faz de conta, exposições em eventos científicos, além de auxiliar nos estudos dos diferentes conteúdos e conceitos nas disciplinas do curso de Pedagogia e nas disciplinas afetas às práticas de ensino e de aprendizagem.

Há também materiais como lápis, tesouras, bolinhas de gude, palitos de sorvete etc., também considerados parte do acervo didático-pedagógico que auxiliam na produção de novos recursos e nas práticas desenvolvidas com os acadêmicos, no campo da pesquisa, ensino e extensão. Do mesmo modo, o globo terrestre, o corpo humano e os jogos de construção são ferramentas utilizadas por docentes e discentes, na sistematização e ressignificação de propostas didáticas desenvolvidas na instituição formadora e nas instituições de ensino da Educação Básica.

Além desses recursos didático-pedagógicos, o LIPP também dispõe de outros que serão apresentados no decorrer da discussão, como bonecos(as), amigurumis (bonecos tridimensionais de croché ou tricô), painéis de cores e texturas, cavalo pula-pula de borracha, aramados, carrinho de supermercado, frutas de plástico, kits-brinquedos como de salão de beleza (secador, escova, pente), construção (chaves de fenda, furadeira, martelo), medicina (estetoscópio, caixa de remédios, seringa), além de outros diversos. Esses recursos são ricos em possibilidades para a organização de espaços e ações de ensino, considerando a criança e suas necessidades de aprendizagem, conforme reflexões tecidas a seguir.

OS INSTRUMENTOS DE ENSINO E AS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A prática pedagógica que valoriza o uso de objetos manipuláveis nos processos de ensino e de aprendizagem se fundamenta em diferentes concepções de desenvolvimento humano. Dentre os princípios da Teoria Histórico-Cultural, destacam-se as contribuições de Vigotski (1996), Leontiev (2004), Elkonin (1987; 1998) e Davídov (1988) para a compreensão da periodização do desenvolvimento e sua relação com as atividades de aprendizagem. Neste tópico, discutimos como os princípios da referida abordagem teórica orientam a utilização de objetos manipuláveis em situações de ensino, considerando-se o desenvolvimento psíquico e os processos de apropriação conceitual mediados pela atividade.

Por isso, a necessidade de pensarmos quais recursos didático-pedagógicos devem compor o LIPP, uma vez que, em formação para docência, demanda compreender quem são os sujeitos que aprendem, o que precisam aprender e qual a forma de ensino que se direciona para a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças.

Sobre os sujeitos que aprendem, a perspectiva histórico-cultural compreende que o desenvolvimento psíquico ocorre pela apropriação

das formas historicamente construídas de atividade humana. Leontiev (2004, p. 150) destaca que “[...] o desenvolvimento da psique se realiza mediante a atividade prática e a assimilação das formas culturalmente elaboradas de comportamento”. A partir dessa premissa, Elkonin (1987) apresenta o conceito de periodização cujo pressuposto consiste em captar quais atividades principais caracterizam cada período da vida humana, em relação às condições históricas e sociais em que os sujeitos estão inseridos.

Elkonin (1987) aprofunda a discussão, ao identificar, na infância, as atividades principais, responsáveis pela transformação qualitativa do psiquismo infantil. De acordo com o autor, “[...] o desenvolvimento da criança passa por períodos de reorganização psicológica, nos quais se modificam as relações da criança com a realidade e com os adultos, bem como as formas de atividade predominantes” (Elkonin, 1998, p. 90). Assim, cada período etário é marcado por uma atividade principal que permite a reorganização das funções psíquicas e a internalização de novos conteúdos culturais.

Neste capítulo, interessa-nos as atividades principais, denominadas por Elkonin (1987) “comunicação emocional direta, objeto manipulatório”, as quais compreendem brincadeira de papéis sociais e atividade de estudo, que são aquelas que guiam os processos de desenvolvimento infantil, nos períodos primeiro ano (0-1 ano), primeira infância (1-3 anos), idade pré-escolar (3-6 anos) e idade escolar (6-10 anos). Nesse sentido, Ferro (2023, p. 36) contribui, ao explicar que “[...] em cada período do desenvolvimento, há necessidades e motivos que impulsionam a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos em condições favoráveis de ensino”. Isso implica diferentes ações de ensino por parte do professor, como organizar os espaços e, nestes, os recursos didático-pedagógicos.

Importa evidenciar que as idades são apenas marcos referenciais, mas as conquistas possíveis, em cada um desses períodos aqui listados, dependem da qualidade das mediações efetuadas na relação da criança com a realidade circundante; nisso se incluem os objetos, os conhecimentos e, principalmente, as pessoas responsáveis em apresentar,

Para pensar as práticas pedagógicas voltadas às crianças de 0 a 1 ano, o LIPP dispõe de recursos didático-pedagógicos como bonecas de pano, livros de tecido e emborrachado, amigurumis, painel de cores e texturas, aramados, cavalo pula-pula emborrachado, brinquedos diversos.

A large collection of colorful toys, including dolls, blocks, and plush items, arranged on a dark surface. The toys are diverse in shape and size, featuring bright colors like red, yellow, blue, and green. Some items include a large blue and white stuffed animal, a yellow toy car, a red and white doll, and various smaller plush toys and blocks. The toys are spread out on a dark, possibly black, cloth or mat, which is placed on a light-colored floor. The background shows a dark wooden cabinet or shelf.

Esses recursos potencializam as intervenções docentes com bebês, no desenvolvimento das funções psíquicas de sensação, percepção e linguagem, quando os objetos são manipulados, permitindo-se que elas visualizem, sintam e percebam diferentes texturas, formas, espessuras, tamanhos, pesos e cores. Os painéis sensoriais, como ilustrado na imagem anterior, permitem que os bebês experienciem diferentes ações objetais, como puxar zíper, pegar botões, manipular fivelas, fitas, entre outros, que aprimoram o ato de apreensão e domínio das percepções motoras.

Essas ações se tornam significativas para as crianças, quando mediadas pelo professor, em espaços de ensino intencionalmente organizados. Nesses espaços, tais objetos não são simplesmente apresentados às crianças, mas representam instrumentos da cultura, que encarnam ações da atividade humana. O professor, por sua vez, enriquece essas ações, quando: nomeia objetos; reproduz sons; mostra como eles podem ser utilizados; canta músicas; realiza diversos movimentos corporais e expressões faciais que promovem e aprimoram a comunicação professor-bebês. Nesse processo, o professor apresenta o mundo cultural aos bebês, objetivados em diferentes instrumentos, especialmente, na linguagem, a qual, como ferramenta simbólica, manifesta-se por diferentes sons, expressões, palavras e significados.

A utilização de objetos manipuláveis, como elementos da natureza, carrinho de mercado, frutas de plástico, brinquedos de madeira, cestos, chocalhos, encaixes etc. (Figura 2), na prática pedagógica, pode ser compreendida, especialmente no contexto da Educação Infantil, como parte das condições que medeiam a atividade de aprendizagem. Os objetos manipuláveis são recursos didático-pedagógicos que favorecem a externalização das ações mentais e possibilitam que as crianças pequenas manipulem materialmente os conteúdos dos quais irão se apropriar conceitualmente.

Leontiev (2004) afirma que a atividade prática precede e fundamenta a atividade psíquica, sendo que a transição da apropriação material para a mental ocorre por meio de processos de interiorização: “O desenvolvimento do psiquismo humano é o resultado da apropriação histórica dos modos e formas de atividade prática e intelectual desenvolvidos pela humanidade” (Leontiev, 2004, p. 150).

Nesse sentido, os objetos manipuláveis operam como instrumentos que propiciam o trânsito da atividade principal e comunicação emocional direta para a objetual manipulatória (1-3 anos), visto que a transição das ações externas para as operações psicológicas internalizadas possibilita a relação com o outro sujeito-social, bem como com o objeto-social e o espaço-social, a partir da criança em atividade, enquanto uma unidade real da vida.

Figura 2 – Recursos didático-pedagógicos para crianças de 1 a 3 anos



Fonte: Acervo das autoras, 2025.

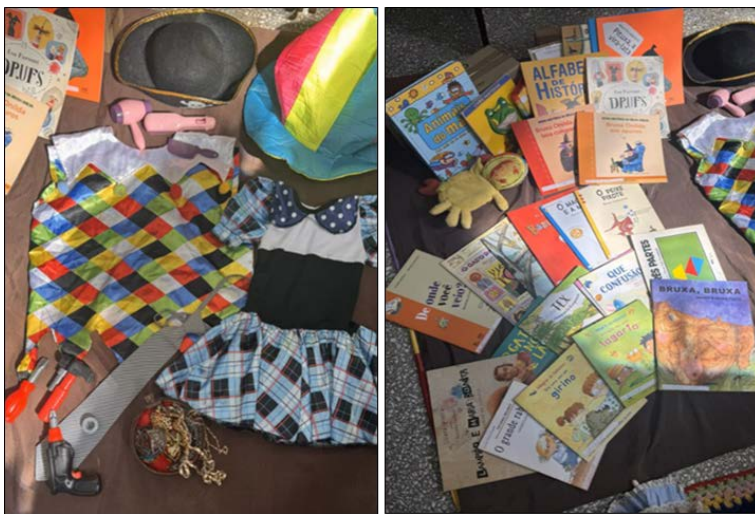
Na primeira infância, as crianças atribuem novos usos e significados aos objetos, apropriando-se da sua função social. Os objetos da Figura 1, por exemplo, continuam sendo de interesse às crianças desse período que, além de explorar os painéis sensoriais, aprendem a manipular os objetos que ali estão: abrir e fechar o zíper, abotoar os botões, tentativas de amarrar e alinhar os cadarços, aprimorando o domínio das ações instrumentais, como objetos de uso no cotidiano das ações humanas. Os objetos da Figura 2 apresentam possibilidades de ampliação de aprendizagem das ações instrumentais, tais como: argolas para encaixar, enfileirar, classificar; cestos para guardar, tirar, colocar, trocar, empilhar; painel de madeira com figuras de animais para associar; aramados para mover peças coordenadas; telefone para pegar, digitar e imitar o ato de telefonar.

Da ação manipulatória com os objetos da cultura humana, surge uma nova possibilidade: a ação lúdica. O telefone, por exemplo, que, na primeira infância, foi objeto de uso, de imitação e de aprendizagem da sua função social, adquire, para a criança, um novo sentido social: *usar o telefone igual ao adulto usa*. Imitar as ações dos adultos e o modo como usam os objetos é indício da transição dos interesses

das crianças: *representar os adultos e suas funções sociais*. Assim, na periodização proposta por Elkonin (1987), o uso de objetos manipuláveis como recursos didático-pedagógicos adquire características distintas, conforme a atividade principal do período. Ao mesmo objeto, são atribuídas diferentes funções, usos e possibilidades de ações. Por isso, é fundamental, na prática pedagógica, desde os bebês, enriquecer a experiência das crianças com objetos, sejam eles estruturados e/ou não estruturados, a depender das finalidades educativas que se apresentam no processo formativo.

Dito isso, as ações lúdicas começam a se desenvolver no período da infância pré-escolar (3-6 anos), os objetos possibilitam a representação de papéis sociais e situações imaginárias, como alguns que apresentamos na Figura 3, que impulsionam a produção de enredos, ações compartilhadas, colaborativas, diálogos e argumentações.

Figura 3 – Recursos didático-pedagógicos para crianças de 3 a 6 anos



Fonte: Acervo das autoras, 2025.

A Figura 3 ilustra, por exemplo, que no uso de fantasias, roupas e acessórios (vestidos, saias, lenços, macacões, personagens da literatura infantil, pulseiras, colares etc.); ferramentas utilizadas por médicos (es-

tetoscópio, caixa de remédios, seringa), construtores (chaves de fenda, furadeira, martelo) e de utensílios de cabeleireiros (secador, escova, pente), a criança reproduz, na brincadeira de papéis, as ações dos adultos, tanto o modo de usá-los quanto às relações sociais ali estabelecidas.

As obras literárias abordam diferentes temáticas e contextos que podem ser utilizadas como conteúdo da cultura humana e/ou recurso didático (Abrantes, 2013; Ferro; Lacanallo; Moraes, 2021). Como conteúdo da cultura humana, a intenção é inserir a criança no mundo da leitura e nas contações de histórias, sem exigir dela algum produto como, por exemplo, desenhar ou tentar escrever a parte que mais gostou da história. A criança ouve e brinca com a história, apropriando-se do seu conteúdo, ouvindo, falando, lendo, cantando, gesticulando, representando papéis etc. As obras literárias, como recurso didático-pedagógico, abordam conteúdos e conceitos específicos das diferentes áreas do conhecimento e podem resultar em atividades produtivas de desenho, modelagem e construção (Pasqualini; Lazaretti, 2022).

Já na atividade de estudo, os recursos didático-pedagógicos, como globo terrestre, corpo humano, jogo da velha e de formação de palavras, ábaco, material dourado etc. (Figura 4), devem ser organizados, de forma a possibilitar a análise das relações entre os elementos de um conceito. Davídov (1988) destaca que o ensino deve se organizar a partir da formação dos conceitos teóricos, para que permitam à criança dominar os fundamentos dos conhecimentos científicos. Para tanto, propõe a utilização de tarefas de aprendizagem, organizadas de modo que os alunos possam analisar, modelar e transformar situações, o que implica a mediação de objetos e símbolos. Para o autor, “[...] a essência da atividade de estudo consiste em que, ao resolver tarefas de aprendizagem, os alunos dominam os fundamentos de um sistema de conhecimentos científicos” (Davídov, 1988, p. 139). Portanto, nesse período, haverá a distinção entre a generalização teórica e empírica, isso porque haverá uma nova apropriação a partir das relações internas e essenciais dos objetos e dos fenômenos.

Na idade escolar, os objetos são utilizados com finalidades dirigidas: jogos didáticos, com relação aos conteúdos de aprendizagem, com destaque às regras, mapas, globo terrestre para exemplificar a relação com conceitos produzidos historicamente, nas diferentes ciências. Quando o professor problematiza as ações de ensino com recursos didático-pedagógicos do contexto de vida dos alunos, possibilita que eles se relacionem com os conceitos neles forjados. A manipulação dos objetos contribui para que os alunos estabeleçam relações de comparação, análise, síntese e generalizações com os diferentes conhecimentos, emitindo sentido e significado ao que está sendo apreendido.

Importa esclarecer que os instrumentos e recursos didático-pedagógicos aqui apresentados, embora relacionaram-se à determinados períodos da vida com apontamentos das implicações pedagógicas, isso não impede que possam atravessar outros objetivos de ensino e de aprendizagem e serem instrumentos mediadores em quaisquer um dos níveis da Educação Básica. O exercício que apresentamos aqui, com as imagens e possibilidades didáticas foi no sentido de ilustrar que desde os bebês é possível pensar, planejar e propor ações de ensino promotoras de aprendizagem e desenvolvimento, a depender da intencionalidade e sistematicidade da atividade do professor e o seu olhar atento às especificidades de cada período do desenvolvimento infantil.

Reiteramos que a abordagem histórico-cultural oferece fundamentos teórico-metodológicos para o uso intencional dos objetos manipuláveis no ensino, a partir da compreensão das atividades principais que organizam cada período do desenvolvimento psíquico. Os objetos, longe de ser apenas recursos motivacionais ou decorativos, são instrumentos mediadores na formação de conceitos e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores de sensação, percepção, atenção, linguagem, memória, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos. Nesse sentido, podemos afirmar que o uso didático de objetos manipuláveis deve ser planejado, de acordo com a atividade principal do período e com as tarefas de aprendizagem, de modo a contribuir efetivamente para o desenvolvimento teórico e conceitual das crianças de 0 a 10 anos de idade.

Assim, ressaltamos a relevância do LIPP como importante espaço que contribui com a sistematização das práticas pedagógicas no ensino, na pesquisa e na extensão, uma vez que os recursos didático-pedagógicos são mediadores desde a Educação Infantil até à universidade, nas formações docentes, nas práticas de estágio curricular supervisionado, nas pesquisas científicas que envolvem estudo em campo e proposições didáticas, além de fazer parte da composição de cenários e exposições em eventos científicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Laboratório Interdisciplinar de Práticas Pedagógicas (LIPP), articulado às ações de ensino, pesquisa e extensão do curso de Pedagogia da Unespar – Campus de Paranavaí, tem-se consolidado como espaço formativo de grande relevância na constituição da identidade profissional docente. Ao possibilitar a apropriação e ressignificação de recursos didático-pedagógicos, bem como a organização de práticas orientadas teoricamente, o LIPP reafirma a importância da unidade entre teoria e prática, na formação inicial e continuada de professores que atuam na educação básica.

A análise do acervo didático-pedagógico, pela perspectiva histórico-cultural, evidenciou o papel dos instrumentos e objetos manipuláveis como mediadores nos processos de aprendizagem, apropriação cultural e desenvolvimento infantil, portanto em ferramentas indispensáveis na prática pedagógica intencionalmente organizada. Os recursos disponíveis no LIPP, articulados às atividades principais que caracterizam os diferentes períodos do desenvolvimento humano, possibilitam que docentes em formação e em exercício reflitam sobre as relações entre sujeitos, objetos e cultura, compreendendo as possibilidades educativas desses materiais para o processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos científicos.

Além disso, o capítulo evidenciou que o contato sistemático dos futuros professores com esses materiais e a reflexão orientada sobre suas potencialidades, não apenas ampliam o repertório pedagógico

dos acadêmicos, mas também favorecem a elaboração de propostas didáticas fundamentadas em princípios teóricos consistentes. Tal movimento contribui para que o professor em formação compreenda as necessidades e motivos que mobilizam as crianças em diferentes períodos do desenvolvimento e, a partir disso, organize os espaços, recursos e intervenções adequadas para promover aprendizagens significativas para si mesmo, bem como para as crianças.

Por fim, reiteramos a importância da continuidade de ações extensionistas como as desenvolvidas pelo LIPP, que permitem a articulação entre universidade e Educação Básica, propiciando condições concretas de espaços e recursos que promovam uma aprendizagem significativa, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva de conhecimentos. O investimento na formação teórico-prática, com base em referenciais históricos, culturais e críticos, é condição fundamental à superação de práticas pedagógicas fragmentadas e para a efetivação de propostas educativas comprometidas com o desenvolvimento pleno e humano de todas as crianças em processo de formação escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A. Educação escolar e desenvolvimento humano: a literatura no contexto da educação infantil. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 145-196.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://bnd.art.br/Nr5FSg>. Acesso em: 3 jun. 2025.
- DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscú, URSS: Editorial Progreso, 1988.
- EGAS, O. M. B. A fotografia na pesquisa em educação. **RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 953-966, jul./set., 2018. DOI: <https://bnd.art.br/tyxoIO>.
- ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS**: Antología. Moscú, URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERRO, L. L. de S.; ARRAIS, L. F. L.; MORAES, S. P. G. Linguagem matemática e literatura infantil: em foco a organização do ensino. **RPEM**, Campo Mourão, v. 10, n. 22, p. 106-122, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://bnd.art.br/rXshK7>. Acesso em: 5 mar. 2022.

LAZARETTI, L. M. Laboratório interdisciplinar de práticas pedagógicas: um espaço de aprendizagem docente. *In*: DIAS, J.; BROIETTI, C.; DANTAS, S. C.; CARDOSO, R. D. (org.). **Atividades de extensão**: desenvolvidas na Unespar [recurso eletrônico]. 1. ed. Curitiba: Editorial Casa, 2023. p. 143-155.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

PASQUALINI, J. C.; LAZARETTI, L. M. **Que educação infantil queremos?:** um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru: Mireveja, 2022.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

QUALIDADE DE VIDA DE PESSOAS IDOSAS PRATICANTES DE DANÇA CIRCULAR

Adriéli Pinto²⁶

Flávia Cristina Sierra de Souza²⁷

Andressa Marchi Cortesi²⁸

Verônica Francisqueti Marquete²⁹

Maria Antonia Ramos Costa³⁰

INTRODUÇÃO

O envelhecimento é um processo inevitável do ciclo da vida humana e está cada vez mais presente. No entanto, nem todos conseguem ter um envelhecimento saudável, o que pode comprometer significativamente a qualidade de vida e satisfação pessoal da pessoa idosa (Bautmans *et al.*, 2022).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) (2015), o envelhecimento saudável é o processo de desenvolvimento e preservação da capacidade funcional que promove o bem-estar na velhice. Nesse contexto, no envelhecimento os idosos estão suscetíveis a desenvolver problemas psicológicos, físicos e sociais, como a depressão, ansiedade, limitação na deambulação, isolamento social, dentre outros, que contribuem no declínio cognitivo e a perda de autonomia (Bautmans *et al.*, 2022).

O bem-estar na velhice é associado a participação ativa na sociedade, desenvolvimento de atividades de lazer e mudanças de papéis. Portanto, surge a importância de serem implementadas ações que estimulem a pessoa idosa a praticar atividades ativas e em comunidade (Sousa *et al.*, 2024).

²⁶ Estudante do curso de Enfermagem, Universidade Estadual do Paraná, campus Paranavaí.

²⁷ Docente do curso de Enfermagem, Universidade Estadual do Paraná, campus Paranavaí.

²⁸ Estudante do curso de Enfermagem, Universidade Estadual do Paraná, campus Paranavaí.

²⁹ Docente do curso de Enfermagem, Universidade Estadual do Paraná, campus Paranavaí.

³⁰ Docente do curso de Enfermagem (coordenadora do projeto Universidade

^{Ab}erta para a Pessoa Idosa), Universidade Estadual do Paraná, campus Paranavaí.

A qualidade de vida é um fator determinante para que a pessoa idosa tenha um envelhecimento saudável, sendo necessário o desenvolvimento ativo, pois trabalha com a autonomia e autoestima da pessoa idosa. Segundo Oliveira *et al.* (2016, p. 93): “idoso saudável não é aquele isento de alguma morbidade, todavia é considerado saudável o idoso que participa ativamente da sociedade e tem sua capacidade funcional íntegra”. Diante deste cenário, torna-se fundamental incentivar as pessoas idosas a adotarem um estilo de vida ativo para promoverem a saúde, visando melhorar a qualidade de vida e, assim, promover um envelhecimento saudável.

Com o crescimento da população idosa, torna-se cada vez mais necessário buscar meios de intervenções que contribuam para um envelhecimento ativo, saudável e com qualidade de vida. Silva e Galindo (2023) cita que a expectativa da população brasileira em 2025 seja de 29% de pessoas idosas, que correspondem a 64 milhões de brasileiros idosos, sendo considerado um aumento significativo tendo em vista que IBGE em 2000 traz dados que consta uma diferença de 20,4% em 50 anos.

A dança circular compõe as Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS), que correspondem a abordagens terapêuticas e complementares eficazes atuando na prevenção de agravos e promoção da saúde (Amado *et al.*, 2020). A mesma pode ser compreendida como atividade física, logo que se trata de movimentos corporais repetitivos e coordenados, sendo utilizada como um meio alternativo para a promoção da saúde. É realizada em grupos, formando rodas, permitindo a conexão e interação social entre os indivíduos durante os movimentos, criando o sentimento de pertencimento (Freire; Minayo, 2023).

Segundo Moia (2021), a dança permite o despertar sensorial do corpo, sendo livre para todas as idades. Esse estilo de dança tem como inspiração diversas culturas do mundo, com coreografias tradicionais e simples. A dança sendo realizada constantemente é uma prática benéfica, favorecendo o bem-estar físico, emocional, mental e social (Freire; Minayo, 2023).

A dança circular tem influência positiva sobre os aspectos mentais, espirituais e físicos, além de ser uma atividade que promove equilíbrio, memória, coordenação motora, dentre outros. Por essa razão, destaca-se a importância de implementação de políticas públicas que contribuam com este tipo de atividade. Sendo assim, a dança circular é prática acessível e enriquecedora para o envelhecimento ativo e social (Freire; Minayo, 2023).

As pessoas idosas, ao vivenciarem a experiência de dançar de mãos dadas em círculo, simbolizam a união entre os participantes e a posição de igualdade que o centro lhes confere. Destaca-se a percepção de que, a dança circular é para todos, sem distinção, um movimento que favorece o convívio com a diversidade e diferenças (Freire; Minayo, 2023).

O envelhecimento populacional está cada vez mais crescente, trazendo impactos sociais, econômicos, trabalhistas, governamentais e familiares, que se colocam como desafios à promoção de um envelhecimento ativo e saudável (Silva; Galindo, 2023). A dança circular é uma prática integrativa de baixo custo e fácil aplicação nos serviços públicos de saúde, logo que se tenha como prioridade a melhoria da qualidade de vida dos idosos (Silva, 2016).

Destarte, este trabalho tem por objetivo avaliar os efeitos da dança circular na qualidade de vida de pessoas idosas participantes da Universidade Aberta à Pessoa Idosa (UNAPI).

METODOLOGIA

Desenho do estudo

Estudo descritivo, longitudinal, de intervenção realizado com pessoas idosas em um município da região noroeste do estado do Paraná.

Participantes

Participaram do estudo 15 pessoas idosas, foram incluídos aqueles que tinham no mínimo 60 anos, frequência de 75% nas oficinas de dança circular e estavam inscritos na Universidade Aberta à Pessoa

Idosa (UNAPI). A UNAPI é um projeto de extensão da Universidade Estadual do Paraná, tem como papel fundamental, promover a inclusão social e bem-estar emocional por meio de atividades propostas para o público +60 que envolvem participação ativa, aprendizado contínuo e o desenvolvimento de um estilo de vida saudável.

Os critérios de exclusão foram: diagnóstico prévio de demência e falta de preservação sensorial (auditiva e visual) que impedisse a aplicação dos testes.

Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada entre março e dezembro de 2024 e foi dividida em três fases: coleta de dados inicial, intervenção e coleta de dados final.

Instrumentos

Durante a coleta de dados inicial, as pessoas idosas que aceitaram participar do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na sequência foram realizadas entrevistas presencialmente utilizando um questionário sociodemográfico e o questionário *WHOQOL-OLD*, nesta ordem. O instrumento possui 24 questões que avaliam a qualidade de vida da pessoa idosa sendo guiadas por perguntas norteadoras acerca do cotidiano dos participantes e aspectos relacionados à saúde deles, dividida em seis facetas. São elas: Sensório, Morte e Morrer, Intimidade, Autonomia, Atividades Passadas, Presentes e Futuras, Participação Social (Batista *et al.*, 2023). A coleta de dados inicial foi realizada presencialmente no primeiro dia para obter informações sociodemográficas dos participantes antes do início da aula.

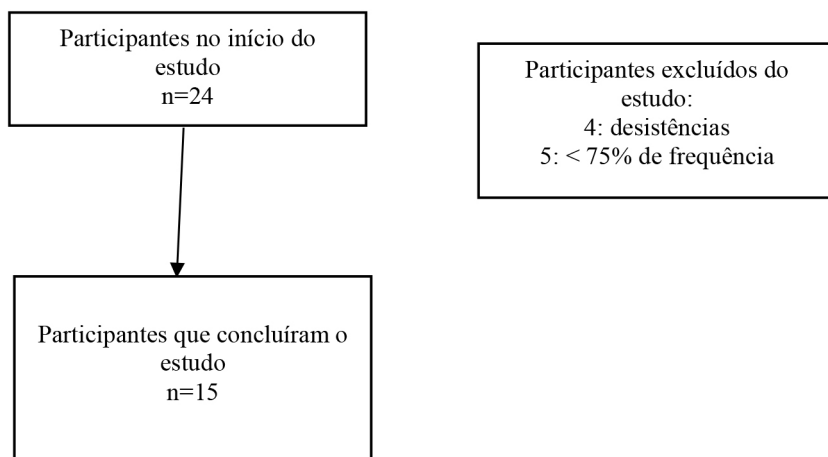
Intervenção

A fase de intervenção consistiu na implementação de oficinas de dança circular presenciais, umas das oficinas oferecidas no projeto de extensão UNAPI, sendo ministrada por um professor facilitador com auxílio de um graduando em enfermagem.

A primeira coleta de dados foi realizada no 1.º mês da dança, em março. Foram desenvolvidas 35 oficinas durante 9 meses, sendo cada oficina com a duração de uma hora, com músicas de diversos ritmos, onde algumas requerem mais atenção, concentração e agilidade e outras mais calmas e relaxantes. O tempo das oficinas foi planejado para estimular e incentivar participação social, para gerar qualidade de vida, estimular equilíbrio, coordenação e consciência corporal, promovendo também convívio social e afetivo. As oficinas aconteceram em espaço amplo e climatizado, adequado para que os participantes conseguissem se movimentar durante as danças em círculo. O ambiente também possuía boa iluminação e sem relevos que pudessem prejudicar a prática da dança.

A coleta de dados final consistiu na aplicação do *WHOQOL-OLD* após a 35ª oficina. A figura a seguir representa o diagrama de fluxo da intervenção.

Figura 1 – Diagrama do fluxo de intervenção



Análise estatística

Os dados coletados foram organizados em planilha *Microsoft Excel®* e a descrição dos dados consistiu em tabelas de frequências simples e relativas. Para avaliar a eficiência da intervenção, foram utilizados o

Teste T pareado e o Teste de *Wilcoxon* para amostras pareadas, conforme a distribuição dos dados. A escolha entre os testes foi realizada com base na avaliação da normalidade, realizada pelo Teste de *Shapiro- Wilk*. Foram avaliadas as facetas: Sensório, Morte e Morrer, Intimidade, Autonomia, Atividades Passadas, Presentes e Futuras, Participação Social. Adotou-se um nível de confiança de 95% ($\alpha = 0,05$). Os dados foram analisados no Programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS®)*.

Aspectos éticos

O projeto obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná, sob parecer n.º 6.819.900, e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

RESULTADOS

Dos 15 participantes, a maioria 13 (86,7%) eram mulheres, tinham idade entre 60 e 74 anos e a idade média dos participantes foi de 70,93 anos. Em relação à cor/ raça, 12 (80%) se autodeclararam brancos ou amarelos, dois (13,3%) negros ou pardos. Em termos de redes de apoio social, a maioria 12 (80%) dos participantes que concluíram a intervenção não possuíam companheiro (a).

Entre todos os participantes, a maioria (n=12, 80%) são aposentados e 13 (86,7%) recebem de um a dois salários-mínimos (SM). Os participantes foram pesquisados quanto à presença de comorbidades, sendo que um pouco mais da metade deles tem ao menos uma comorbidade. Quanto à escolaridade, observou-se que sete (46,67%) não concluíram o ensino fundamental, enquanto quatro (26,67%) concluíram o ensino médio.

A tabela 1 mostra a diferença entre as medidas iniciais e finais dos participantes, considerando-se seis facetas do *WHOOL-OLD* avaliados no estudo. Observou-se uma tendência geral de melhora nas pontuações pós-intervenção em praticamente todas as facetas avaliadas, embora sem significância estatística na maioria dos casos ($p > 0,05$).

Na faceta Sensório, a média total reduziu ligeiramente de 16,33 (DP = 3,16) para 15,60 (DP = 2,47), com $p = 0,326$, indicando ausência de diferença estatística significativa. De modo semelhante, a média por item passou de 4,08 para 3,90 (Tabela 1).

Em relação à Autonomia, houve um pequeno aumento na média total (de 13,87 para 14,13) e na média por item (de 3,47 para 3,53), sem significância estatística ($p = 0,623$) (Tabela 1).

A faceta Atividades passadas, presentes e futuras apresentou um crescimento de 14,67 para 15,87 na média total, sugerindo melhora na perspectiva temporal dos participantes. Apesar disso, o valor de p (0,101) indica tendência sem significância estatística (Tabela 1).

Na Participação social, observou-se um aumento da média total de 16,40 para 17,40 e da média por item de 4,10 para 4,35, com $p = 0,137$, novamente sem significância estatística (Tabela 1).

A faceta Morte e morrer também apresentou aumento, passando de 15,60 para 16,60 na média total e de 3,90 para 4,15 na média por item, com $p = 0,316$ (Tabela 1).

Quanto à Intimidade, a média total aumentou de 15,47 para 16,53 e a média por item de 3,87 para 4,13, com $p = 0,161$ (Tabela 1).

Por fim, o escore Total geral subiu de 92,33 (DP = 8,19) para 96,13 (DP = 10,33) e a média geral por item passou de 3,85 para 4,01, com valor de $p = 0,189$, demonstrando uma melhora global na percepção da qualidade de vida, ainda que estatisticamente não significativa (Tabela 1).

Tabela 1 – Diferença entre as medidas iniciais e finais dos participantes, considerando-se 06 facetas avaliados no estudo. Paraná, Brasil, 2025

Variáveis	Intervenção	Média	Mediana	Desvio- -Padrão	Mínimo Máximo	P
Sensório total	Pré	16,33	18,00	3,155	9 - 19	0,326**
	Pós	15,60	16,00	2,473	10 - 19	
Sensório Média	Pré	4,0833	4,5000	0,78868	2,25 - 4,75	0,326**
	Pós	3,9000	4,0000	0,61818	2,50 - 4,75	

Variáveis	Intervenção	Média	Mediana	Desvio- -Padrão	Mínimo Máximo	P
Autonomia total	Pré	13,87	14,00	2,356	8 -17	0,623*
	Pós	14,13	15,00	2,924	9 -20	
Autonomia Média	Pré	3,4667	3,5000	0,58909	2,00 - 4,25	0,623*
	Pós	3,5333	3,0000	0,73111	2,25- 5,00	
Atividades passadas presentes e futuras	Pré	14,67	15,00	1,952	11- 17	0,101*
	Pós	15,87	16,00	2,232	11- 19	
Participação social total	Pré	16,40	16,00	1,549	14 –19	0,137**
	Pós	17,40	18,00	2,063	15 – 20	
Participação social média	Pré	4,1000	4,0000	0,38730	3,50 –4,75	0,137**
	Pós	4,3500	4,5000	0,51582	3,75 –5,00	
Morte e morrer total	Pré	15,60	16,00	3,501	7 – 20	0,316*
	Pós	16,60	17,00	2,947	11 – 20	
Morte e morrer média	Pré	3,9000	4,00	0,87526	1,75 - 5,00	0,316*
	Pós	4,1500	4,25	0,73679	2,75 –5,00	
Intimidade total	Pré	15,47	16,00	1,727	11 – 18	0,161**
	Pós	16,53	17,00	3,067	10 – 20	
Intimidade média	Pré	3,8667	4,0000	0,43164	2,75 –4,50	0,161**
	Pós	4,1333	4,2500	0,76687	2,50 –5,00	
Total geral	Pré	92,33	95,00	8,191	78 – 103	0,189*
	Pós	96,13	97,00	10,329	78 – 117	
Média geral	Pré	3,847222	3,958333	0,3412987	3,2500-4,2917	0,189*
	Pós	4,005556	4,041667	0,4303891	3,2500-4,8750	

* Teste T- Pareado

** Teste Wilcoxon

DISCUSSÃO

O presente estudo possibilitou avaliar os efeitos da dança circular na qualidade de vida da pessoa idosa. A dança circular se mostrou eficaz como estratégia de promoção da saúde e bem-estar, proporcionando o acolhimento e inclusão social para os indivíduos.

Diante da análise dos dados sociodemográficos, observou-se que o presente estudo foi composto majoritariamente pelo gênero feminino, assim como o estudo de Freire e Minayo (2023), que também evidenciaram a predominância feminina, tendo em vista que as mulheres ao alcançarem a idade mais avançada buscam mais do que os homens por estratégias de promoção à saúde, pois se preocupam mais com sua saúde (Cobo; Cruz; Dick, 2021). Em relação à idade, percebe-se que os participantes são pessoas idosas jovens. Segundo Oliveira (2016) esta faixa etária é composta por pessoas que ainda têm disposição para praticar atividades físicas, diferente das pessoas idosas mais velhas que por condição de saúde possuem dificuldades para a prática de exercício. A maioria recebe de um a dois salários-mínimos, corroborando com o estudo de Oliveira (2020), evidenciando a importância de atividades gratuitas que possibilitem o acesso independentemente do nível socioeconômico da pessoa idosa.

Vale destacar, que a Organização Mundial da Saúde (OMS) lançou a Década do Envelhecimento Saudável (2021-2030), propondo ações intersectoriais e integradas para promover a saúde, o bem-estar e a qualidade de vida da pessoa idosa (OMS, 2020). Nesse sentido, o Ministério da Saúde do Brasil também reforça a importância do envelhecimento ativo, que valoriza a autonomia, a participação social, a segurança e o aprendizado contínuo, conforme preconizado pela Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa (Brasil, 2006). As práticas integrativas inserem-se, nesse contexto, como estratégias promotoras de saúde e engajamento social, fundamentais para garantir um envelhecimento digno, ativo e com qualidade de vida (Brasil, 2017).

A dança circular é uma prática que está em consonância com a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS,

instituída pela Portaria n.º 849/2017, que reconhece a dança circular como estratégia de cuidado (Brasil, 2017). Nesse sentido, a enfermagem tem papel fundamental ao promover espaços terapêuticos que respeitem a integralidade do ser humano, reforçando o cuidado centrado na pessoa.

Os benefícios identificados no presente estudo podem ser mais bem compreendidos a partir da análise das facetas avaliadas, que refletem dimensões importantes da qualidade de vida da pessoa idosa.

A faceta Sensório que está relacionada ao funcionamento de seus sentidos (visão, audição, paladar, olfato, tato) foi a que teve ligeiramente uma queda, corroborando com o estudo de Silva e Buriti (2012) que realizou um estudo quantitativo envolvendo as pessoas idosas com a intervenção da dança, cujo objetivo era analisar a visão pessoal sobre a qualidade de vida em pessoas idosas, de todos os gêneros, e compreender a influência de um programa de dança para a Qualidade de Vida (QV). Essa queda pode estar relacionada ao processo de envelhecimento, que causa declínio sensorial e insatisfação, o que pode limitar as realizações das atividades.

Na faceta Autonomia aborda a independência do indivíduo para tomar suas próprias decisões sozinho. No estudo em tela, os participantes apresentaram uma leve melhora em relação a sua autonomia. Oliveira (2016) realizou um estudo observacional, envolvendo pessoas idosas cujo objetivo era avaliar tanto a capacidade funcional quanto a percepção de bem-estar de pessoas idosas que frequentam as Academias da Terceira Idade (ATI). O estudo mostrou que as atividades coletivas favorecem a autonomia da pessoa idosa. A dança circular sendo considerada como atividade coletiva, atua desenvolvendo a autonomia e autoconfiança da pessoa idosa.

Em relação à faceta atividades passadas, presentes e futuras também houve uma melhora. Esta faceta refere-se a como o indivíduo possui metas de vida que melhorem a QV, logo possui conexão com a faceta autonomia, pois se a pessoa idosa tem autoconfiança e autonomia, ela busca por metas individuais para seu presente e futuro (Cavalcante *et al.*, 2018).

O presente estudo corrobora com Oliveira e colaboradores (2020), que realizou um estudo transversal com pessoas idosas e utilizou danças de salão como intervenção. O objetivo foi comparar o propósito de vida de pessoas idosas que participam de clubes de dança com aqueles que não participam, como resultado, verificou-se que pessoas idosas que participam de clube de dança, possuem maior propósito de vida, diferente daqueles que não participam. Dessa forma, frisa-se a importância e o papel da enfermagem na promoção de práticas que estimulem o envelhecimento saudável entre as pessoas idosas.

A faceta Participação social, diz respeito à participação do indivíduo em atividades e relações sociais. Nesta faceta os participantes também apresentaram melhoria nesse aspecto. O estudo de Silva (2012) trata-se de uma revisão bibliográfica quantitativa, onde evidencia que a dança está ligada à participação social, pois atua no bem-estar psicológico e incentiva o desenvolvimento de relação íntima, podendo ser compartilhado experiências entre si, estimulando o diálogo. Portanto, é necessário práticas sociais para que a pessoa idosa seja inserida no meio social, embora o processo de envelhecimento dificulte o comportamento social.

Na faceta Morte e morrer trata de como os indivíduos lidam com a finitude da vida, o medo da morte e a preocupação com o processo de morrer. O resultado positivo tem a ver com a participação contínua nas aulas, pois no estudo de Gomes e colaboradores (2021) diz que determinantes sociais e de saúde interferem na autoavaliação positiva de saúde, logo, é necessário mais práticas que buscam a promoção de saúde. A dança circular atua nesse quesito, devido possibilitar que as pessoas idosas ressignifiquem seus medos e encontrem acolhimento no grupo.

A faceta Intimidade trata das relações pessoais, o sentimento de companheirismo e amor. Constatou-se resultado positivo após a intervenção, e isso pode ser explicado por intermédio do estudo de Varregoso e colaboradores (2016), em que relatam que a dança contínua promove a socialização e aceitação entre si, também gera partilha entre os mesmos, criando vínculos afetivos. Neste tocante, a dança circular é uma intervenção terapêutica eficaz que fortalece vínculos sociais e incentiva a prática de atividade física.

Por fim, o resultado do escore total geral mostra resultados mesmo que não sejam estatisticamente significativos, isso pode ser devido às limitações do estudo. Entretanto a QV continua regular, esse resultado reforça que atividades como a dança circular servem de estratégias de cuidado de saúde e prevenção do bem-estar (Freire; Minayo, 2023). Tais achados reforçam o potencial das práticas integrativas e complementares como estratégias de cuidado que favorecem o bem-estar físico, emocional e social na velhice.

Neste contexto, frisa-se o estudo de Silva *et al.* (2022), que teve metodologia qualitativa, objetivou compreender a dança circular como prática integrativa e complementar no cotidiano da pessoa idosa e foi realizado em unidades básicas de saúde do sul do Brasil com pessoas idosas e profissionais focalizadoras. A pesquisa demonstrou que a dança circular promoveu pertencimento, bem-estar e fortalecimento de vínculos sociais, contribuindo para um cuidado mais integral, sensível e acolhedor.

A enfermagem, enquanto profissão comprometida com o cuidado integral e centrado na pessoa, desempenha papel essencial na promoção do envelhecimento saudável. Ao incorporar as PICs em sua prática, os profissionais de enfermagem ampliam suas possibilidades terapêuticas, respeitando as dimensões subjetivas e culturais do processo de envelhecimento e promovendo a autonomia, o vínculo social e a qualidade de vida.

Dessa forma, reforça-se a necessidade de integrar práticas como a dança circular às ações de promoção à saúde no contexto da atenção à pessoa idosa, incentivando políticas públicas e formações profissionais que contemplem uma abordagem mais holística e humanizada do cuidado.

O presente estudo, destaca que a dança circular é uma intervenção de baixo custo e facilmente aplicável, uma vez que não exige instrumentos específicos e complexos. No entanto, observa-se limitações, como devido as aulas serem realizadas apenas uma vez na semana, isso pode não ter sido o suficiente para obter um resultado melhor, assim

como também o número de participantes serem pequenos, tendo em vista que em um tempo maior seria mais proveitoso visto que intervenções duradouras potencializam os resultados. Recomenda-se que novos estudos sejam realizados no sentido de continuar observando o efeito da dança circular sobre a qualidade de vida de pessoas idosas.

CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo, que analisou dados de um projeto de extensão e pesquisa e extensão, evidenciam os efeitos de atividades extensionistas permanentes, como a oficina da dança circular, na qualidade de vida de pessoas idosas, demonstrando melhora nas médias de diversos domínios da qualidade de vida destas pessoas, ainda que sem significância estatística. As atividades do projeto da UNAPI, em especial a oficina de dança circular, demonstrou-se como uma potencial estratégia de cuidado para a promoção da saúde e envelhecimento saudável da população idosa.

REFERÊNCIAS

- AMADO, Daniel Miele *et al.* Práticas integrativas e complementares em saúde. **APS EM REVISTA**, v. 2, n. 3, p. 272–284, 4 set. 2020.
- BATISTA, Ilaise Brilhante *et al.* Quality of life of older adults in Family Health Strategy: a cross-sectional study. **Sao Paulo Medical Journal**, v. 142, p. e2022445, 17 jul. 2023.
- BAUTMANS, Ivan *et al.* WHO working definition of vitality capacity for healthy longevity monitoring. **The Lancet. Healthy Longevity**, v. 3, n. 11, p. e789-e796, nov. 2022.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n.º 849, de 27 de março de 2017. Altera a Portaria de Consolidação n.º 2/GM/MS, de 28 de setembro de 2017, para incluir a prática da dança circular na Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) no SUS. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 68, 28 mar. 2017. Disponível em: <https://bnd.art.br/t10Pgw>. Acesso em: 30 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006. Disponível em: <https://bnd.art.br/UCokfd>. Acesso em: 30 jun. 2025.

CAVALCANTE, Daiane Gouvêa *et al.* Análise da qualidade de vida em idosas praticantes de dança. **Revista Interdisciplinar de Promoção da Saúde**, v. 1, n. 1, p. 23–31, 2 jan. 2018.

COBO, Barbara; CRUZ, Claudia; DICK, Paulo C. Desigualdades de gênero e raciais no acesso e uso dos serviços de atenção primária à saúde no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, p. 4021 -4032, 27 set. 2021.

FREIRE, Imara Moreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza. A dança circular como estratégia de cuidado em saúde: revisão narrativa da literatura. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 33, p. e33059, 13 nov. 2023.

GOMES, Marília Miranda Forte *et al.* Marcadores da autopercepção positiva de saúde de pessoas idosas no Brasil. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 34, p. eAPE02851, 15 mar. 2021.

MOIA, L. F. **Danças circulares sagradas**: a sobrevivência das danças circulares a partir da imagem do corpo-dancante e o trabalho de Bernhard e Maria Gabriela Wosien. Curitiba: Appris, 2021.

OLIVEIRA, Daniel Vicentini *et al.* Idosos frequentadores de clubes de dança possuem maior propósito na vida do que os não frequentadores. **Mudanças**, p. 1 -8, 2020.

OLIVEIRA, Daniel Vicentini de *et al.* Capacidade funcional e percepção do bem-estar de idosas das academias da terceira idade. **Estud. Interdiscip. Envelhec. (Online)**, p. 91 -106, 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Década do Envelhecimento Saudável 2021-2030**. Genebra: OMS, 2020. Disponível em: <https://bnd.art.br/xuUjji>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SILVA, Jeane Oliveira Ramos da. **Dança circular como prática integrativa e complementar**: contribuições para a promoção da saúde. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

SILVA, Gleice Branco; BURITI, Marcelo de Almeida. Influência da dança no aspecto biopsicossocial do idoso. **Revista Kairós-Gerontologia**, v. 15, n. 1, p. 177 -192, 1 mar. 2012.

SILVA, Thiago Oliveira; GALINDO, Dolores Cristina Gomes. Envelhecimento Populacional: Os impactos nas políticas públicas. **ResearchGate**, 2023.

SILVA, Fabio Junior; MARTINS, Lenisse; MENDES, Catia. Benefícios da dança na terceira idade. **IV Seminário de Pesquisas e TCC da FUG**, p. 24-42, 2012.

SILVA, K. M. *et al.* Dança circular: prática integrativa e complementar no cotidiano da promoção da saúde da pessoa idosa. **Revista Brasileira de**

Enfermagem, Brasília, v. 75, supl. 4, e20210003, 2022. Disponível em: <https://bnd.art.br/z3f0mk>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SOUSA, Talles Antonio Coelho *et al.* Depressão e ansiedade em idosos residentes em uma Instituição de Longa Permanência. **ResearchGate**, 9 dez. 2024.

VARREGOSO, Isabel; MACHADO, Rita; BARROSO, Marisa. A Dança como Contributo para a qualidade de vida de idosos institucionalizados e não Institucionalizados. **Revista da UI_IPSantarém**, p. 254 -272, 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde**. [S.l.: S.n.].

A TRAJETÓRIA DO PROJETO DE EXTENSÃO BIOLOGANDO UNESPAR: A DIFUSÃO DO CONHECIMENTO BIOLÓGICO EM CENA

Paulo Alfredo Feitoza Böhm³¹

Hélito Volpato³²

Caroline Oenning de Oliveira³³

Hederson Aparecido de Almeida³⁴

Etiane Ortiz Paiva³⁵

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo descrever a trajetória de elaboração do projeto de extensão “Biologando Unespar: atualidades da ciência em debate” e as principais ações desenvolvidas ao longo dos dois últimos anos (2023-2024). Para isso, o texto foi dividido em duas partes. Na introdução, são abordados a contextualização, a justificativa, os objetivos, o aporte teórico e os procedimentos metodológicos da ação extensionista. Na segunda parte – o relato em si – descrevem-se as etapas de criação do projeto, os desafios, as experiências vivenciadas e os principais impactos na formação acadêmica e na comunidade externa.

³¹ Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Maringá-UEM (2001), mestrado em Ciências Biológicas (Biologia Celular) pela UEM (2004) e doutorado em Ciências Biológicas (Biologia Celular) pela UEM (2009).

³² Graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura pela Universidade Paranaense (UNIPAR) – Campus Paranavaí (2011), mestrado (2014), doutorado (2018) em Ciências Biológicas (Biologia Celular e Molecular) e Pós-Doutorado (2019) em Biologia Geral (Microbiologia/Parasitologia) pela UEM.

³³ Graduação em Ciências Biológicas pela UNESPAR (2016) e em Pedagogia pela Uninter (2022). Pós-graduação *Lato Sensu* em Auditoria, Perícia e Educação Ambiental pela UniFatec (2016), em Docência no Ensino de Ciências Biológicas pela UniBF (2022) e em Neuropsicopedagogia com ênfase em Educação Especial e Inclusiva pela UniBF (2022). Mestrado em Ensino no curso de Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) da UNESPAR (2018) e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática (PCM) pela UEM (2023).

³⁴ Doutor em Educação para a Ciência pela UNESP, campus Bauru (2020). Mestre em Educação para a Ciência e a Matemática pela UEM (2016). Especialista em Informática Instrumental Aplicada à Educação pela UTFPR, campus Cornélio Procopio. Licenciado em Ciências Biológicas pela UEM (2013).

³⁵ Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela UEL (2019). Mestra em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela UEL (2015). Especialista em Educação Especial pela ESAP (2012) e Auditoria e Educação Ambiental pela FATECIE (2011). Graduada em Licenciatura em Ciências pela FAFIPA (2009). Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela UNOPAR (2018). Graduada em Pedagogia pela FAEL (2020).

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES PARANAENSES

As ações extensionistas no âmbito das universidades paranaenses são normatizadas pela Política de Extensão do Estado do Paraná (2022), elaborada pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Estaduais do Estado do Paraná (FORPROEX-PR), em conformidade com a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012) e com a Resolução n.º 07/2018-CNE, que delibera sobre a curricularização da extensão nos cursos de graduação em, no mínimo, 10% da carga horária efetiva total.

A Política supracitada define a extensão universitária como “[...] o conhecimento construído no diálogo de saberes entre universidade e comunidade, pautado na Ciência e Tecnologia para construção coletiva e inovadora de ações que atendam as demandas da sociedade” (FORPROEX-PR, 2022, s/p). A extensão é primordial para a transformação social e o fortalecimento do diálogo entre as instituições produtoras de conhecimento científico e os saberes populares das comunidades em que se inserem. Juntamente com o Ensino e a Pesquisa, a Extensão compõe o tripé indissociável da universidade, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa, equalitária e democrática.

O impacto na formação humana do acadêmico, mediada pelas ações extensionistas, é múltiplo e se diferencia das atividades de Ensino e Pesquisa. Pela necessidade de inserção na comunidade, os estudantes desenvolvem diversas habilidades, competências e atitudes que extrapolam os conhecimentos conceituais e teóricos vivenciados em sala de aula.

Especificamente no âmbito da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), as ações extensionistas são orientadas pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), que regulamenta, apoia e certifica as atividades que estejam em conformidade com o perfil e com as demandas da extensão universitária. No curso de Ciências Biológicas da Unespar, *campus* de Paranavaí, há vários projetos de extensão atualmente em desenvolvimento. O projeto relatado neste texto destaca-se por sua regularidade, abrangência e impacto das ações realizadas.

BIOLOGANDO UNESPAR: ATUALIDADES DA CIÊNCIA EM DEBATE

Para tornar a leitura mais fluida, o projeto de extensão será referido, ao longo do texto, simplesmente como “Biologando Unespar”. Trata-se de uma ação extensionista que utiliza a plataforma do YouTube e as redes sociais para a divulgação do conhecimento científico de forma séria, visando combater a desinformação e as fakes news. A ideia surgiu durante o período da pandemia da covid-19, quando houve um aumento expressivo da desinformação, sobretudo nas mídias digitais. Mesmo diante de intensa divulgação pelos órgãos governamentais- como o Ministério da Saúde, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), as Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde- e instituições como a Fiocruz, o Instituto Butantã e diversas universidades, muitas pessoas tomaram decisões com base em informações falsas.

Como consequência, parte da população expôs-se a riscos evitáveis, e, em casos extremos, perdeu a vida em decorrência do negacionismo científico amplamente difundido nas redes sociais, em aplicativos de mensagens instantâneas e até mesmo na grande mídia, muitas vezes orientada por interesses ideológicos e políticos contrários ao fortalecimento da Ciência. Apesar desse contexto, o jornalismo científico sério e comprometido teve papel essencial ao alertar a população sobre a gravidade da crise sanitária, cujas perdas humanas e sociais foram imensuráveis.

Foi nesse cenário que o projeto Biologando Unespar foi idealizado, em 2022, com o título original “Biologia em foco: Atualidades da Ciência em debate”. O projeto instigou professores e estudantes a romperem com a zona de conforto acadêmica e iniciarem uma jornada nas plataformas digitais como o YouTube, promovendo a transposição da linguagem científica para uma forma mais acessível, objetiva e compreensível, sem, contudo, ser simplista ou superficial. A proposta buscava desmistificar concepções ingênuas sobre a Biologia e sobre a Ciência. Como desdobramento dessa ação, surgiu o Biologando Kids, subprojeto oriundo do Biologando Unespar.

O objetivo geral do projeto é aproximar os acadêmicos do curso de Ciências Biológicas da Unespar, campus de Paranavaí, das novas tecnologias digitais com foco na disseminação de atualidades em Ciências Biológicas e na interação com a comunidade, incluindo alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Alguns dos objetivos específicos são: despertar o interesse do estudante pela Ciência e Biologia, estimulando a apresentação de temas atuais de grande importância científica; aproximar a universidade da comunidade externa, antecipando a divulgação das inovações científico-tecnológicas; desmistificar que a Biologia é impossível de entender; estimular o interesse em estudos biológicos nos estudantes da educação básica.

A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA ERA DA DESINFORMAÇÃO

No ensino de Ciências e Biologia, a divulgação científica tem adquirido *status* como uma temática emergente, especialmente em tempos de descrédito e desinvestimento generalizado na Educação, na Ciência e na Pesquisa. Impulsionada por discursos ultraconservadores, a Ciência tem sido questionada, mesmo diante de suas inúmeras contribuições para a melhoria da qualidade de vida e bem-estar social, como no caso da produção de vacinas. Evidentemente, a Ciência não é uma atividade neutra. Atribuir a ela apenas avanço- em um sentido estritamente positivo- é reforçar uma visão tradicional e linear de progresso científico, segundo a qual seu desenvolvimento conduziria, inevitavelmente, um progresso tecnológico, econômico e social, nesta ordem (Auler; Delizoicov, 2006).

Contudo, essa crítica à perspectiva salvacionista da Ciência não é compartilhada pelo movimento anticientífico nacionalista, que ganhou visibilidade no Brasil entre os anos de 2014 e 2016, especialmente durante as campanhas de vacinação contra o HPV e a febre amarela. Esse período foi marcado pela recusa, resistência e desinteresse da população, o que se intensificou durante a pandemia de covid-19, culminando em baixa adesão à vacinação. Diante de cenários como esse, a divulgação

científica configura-se como uma estratégia essencial para a propagação de informações confiáveis, baseadas em evidências e respaldadas por especialistas e instituições comprometidas com a saúde pública.

No Brasil, o termo “divulgação científica” é frequentemente utilizado como sinônimo de popularização, vulgarização ou comunicação científica. Em levantamento realizado por Marandino *et al.* (2003), diversos autores diferenciam esses termos. Para alguns pesquisadores, a divulgação científica refere-se à transposição de uma linguagem especializada para uma menos técnica, tornando o conteúdo mais acessível ao grande público. Para outros, ela diz respeito à apresentação dos resultados de pesquisas desenvolvidas por profissionais especializados. Há ainda quem classifique a divulgação em categorias como utilitária e cultural. Apesar da variedade de definições, há consenso quanto a uma de suas funções centrais: a inserção em práticas sociais.

Neste sentido, o projeto Biologando Unespar reforça o compromisso da universidade pública com a democratização do conhecimento, promovendo sua difusão junto à comunidade externa, tanto por meio de plataformas on-line quanto por ações presenciais, conforme descrito na subseção seguinte.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De acordo com Mussi, Flores e Almeida (2021), o Relato de Experiência (RE) é uma modalidade de redação crítico-reflexivo que descreve vivências de diferentes naturezas, como pesquisas, ensino, projetos de extensão universitária, entre outras. O texto se configura como uma das principais possibilidades de divulgação e comunicação no ambiente acadêmico. Os autores distinguem dois tipos de experiência: a experiência próxima, vivenciada de modo informal e acrítica; e a experiência distante, dirigida à compreensão, crítica e reflexão sobre os acontecimentos.

Para esses autores, no contexto acadêmico, o relato de experiência busca “[...] além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico expli-

cativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante) (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 64).

Após essa breve conceituação, apresenta-se no Quadro 1, a caracterização geral do projeto, com informações essenciais para a compreensão de sua trajetória.

Quadro 1 – Caracterização do projeto Biologando Unespar

Aspectos	Descrição
Equipe	Professores e alunos do Colegiado de Ciências Biológicas. Cerca de 5 pessoas envolvidas diretamente.
Período temporal	Início: 01/03/2022 a 28/02/2024. Renovação: 29/02/2024 a 28/02/2026.
Tipo da experiência	Projeto de extensão.
Tipo da vivência	Intervenções na comunidade com a equipe do teatro de fantoches.
Público-alvo	Biologando Unespar: sem faixa etária definida. Biologando Kids: crianças.
Recursos materiais	Produção dos vídeos: celulares, notebooks, aplicativos de edição. Teatro de fantoches: construído com materiais descartáveis (porta de guarda-roupas). Fantoches confeccionados com materiais recicláveis. Intervenção na comunidade: produção de slides, infográficos e cartazes.
CrITÉRIOS analÍTICOS	Análise da trajetória de elaboração do projeto, com descrição informativa, referenciada, dialogada e crítica.
Local	Os vídeos postados no YouTube, TikTok e Instagram foram produzidos nos espaços da universidade, em bosques, viveiros e em outros locais de Paranavaí e adjacências. As apresentações do teatro de fantoches ocorreram em feiras, exposições, escolas, eventos da Unespar entre outros.
Participação em eventos na comunidade	Universidade e Sociedade; Dia do Trabalho; Dia Mundial do Meio Ambiente; Trilhas ecológicas e limpeza do Horto Paranavaí; Expo Paranavaí; Atendimento a pequenos produtores; Escoteiros; Tiro de Guerra; Comunidade Zona Leste; Lar de Idosos; Cursos e palestras para aproximadamente 15 escolas municipais e estaduais.

Aspectos	Descrição
Canais, redes sociais e métricas	YouTube – Biologando Unespar: 1,32 mil inscritos, 164 vídeos, 37.557 visualizações. YouTube – Biologando Kids: 48 inscritos, 23 vídeos, 827 visualizações. Instagram Biologando Unespar: 1.001 seguidores, 130 postagens. TikTok Biologando Unespar: 713 seguidores, 4.672 curtidas, 22 postagens

Fonte: Roteiro adaptado de Mussini, Flores e Almeida (2021).

O RE do projeto de extensão apresentado foi elaborado com base nos princípios da alfabetização e letramento científico, bem como da divulgação pública da Ciência. Desde sua idealização até a avaliação de seus impactos, buscou-se articular ações formativas, produções de conteúdos digitais e intervenções presenciais com diferentes públicos, transpondo o conhecimento acadêmico por meio de uma linguagem acessível.

Na próxima seção, essas ações serão descritas cronologicamente, de modo a permitir a compreensão das dificuldades enfrentadas e das potencialidades desenvolvidas.

DO BIOLOGANDO AO BIOLOGANDO KIDS

A fase inicial do projeto

O projeto “Biologando Unespar” teve início a partir da insatisfação compartilhada por professores e acadêmicos do curso de Ciências Biológicas da Unespar, campus de Paranavaí, diante da crescente desvalorização da Ciência no Brasil, especialmente durante o contexto pandêmico.

Como alternativa formativa frente à banalização dos discursos científicos e à disseminação de informações falsas, a primeira intervenção consistiu em uma atividade realizada em sala de aula. Nela, os acadêmicos foram incentivados a divulgar, entre seus familiares e amigos, informações adquiridas nas disciplinas do curso, devidamente respaldadas cientificamente.

Entretanto, durante essa experiência inicial de divulgação científica, diversas dificuldades foram identificadas. Entre as principais, destacaram-se: a complexidade dos temas científicos, o uso de vocabulário técnico excessivamente rebuscado e a resistência dos interlocutores-familiares e amigos, em aceitar pontos de vista distintos dos seus, mesmo quando fundamentados cientificamente.

Diante dessa tentativa inicial de divulgação de saberes validados cientificamente, deparamo-nos com obstáculos que evidenciaram uma problemática social estrutural: o distanciamento entre a população externa à universidade e o conhecimento científico. A partir dessa constatação, comprometeu-se o grupo em buscar alternativas viáveis para promover não apenas a divulgação, mas também a transposição didática dos saberes científicos, de modo que fossem compreensíveis ao público externo.

Com base em pesquisas e debates informais no ambiente universitário, evidenciou-se o papel crucial das mídias, principalmente as digitais, como instrumento de comunicação, influenciando comportamentos sociais, opinião pública e o acesso à informação.

Nesse contexto, vários autores destacam que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) desempenham papel central na transformação dos processos comunicacionais e educacionais da sociedade contemporânea. Segundo Moran (2015), as mídias digitais ampliam as formas de interação, permitem a construção colaborativa do conhecimento e facilitam a produção e circulação de conteúdos em múltiplos formatos e linguagens. Castells (2006) ressalta que as redes digitais têm um poder transformador sobre a opinião pública, influenciando a maneira como as informações são acessadas, interpretadas e disseminadas. Ou seja, as mídias digitais não se limitam à função de difusão de conteúdos, mas atuam como ferramentas que moldam a cultura e a forma como compreendemos o mundo ao nosso redor.

Diante dessas potencialidades e da necessidade de fortalecer o vínculo entre universidade e sociedade por meio da popularização da Ciência, definiu-se o YouTube como a plataforma inicial do projeto de extensão. A escolha foi motivada por sua ampla acessibilidade,

elevado alcance e a possibilidade de explorar múltiplas linguagens (visual, sonora e textual), favorecendo a alfabetização e o letramento científico de forma atrativa.

Para iniciar as atividades, buscou-se embasamento teórico sobre a criação e administração de canais do YouTube, bem como sobre questões legais relativas a direitos autorais, uso de imagens e trilhas sonoras. Com isso, o canal Biologando Unespar foi oficialmente registrado como projeto de extensão em março de 2022, com uma equipe inicial composta por dois docentes e três discentes do curso de Ciências Biológicas da Unespar- campus Paranavaí.

A definição dos temas e o planejamento dos vídeos foram realizados por meio de reuniões na universidade, nas quais se discutiram os assuntos de maior relevância e de interesse social da época. Temas ambientais e relacionados à pandemia foram os primeiros temas abordados. Com base nessa seleção, foram elaborados roteiros contendo os conteúdos a serem tratados e as estratégias necessárias para a produção.

A produção dos vídeos

Após a criação do canal do YouTube, buscou-se conhecimentos necessários para o uso da plataforma e de ferramentas de edição e processamento de vídeo. Desde as primeiras ações, constatou-se a necessidade de aprimoramento no domínio das ferramentas digitais, especialmente no que se refere à edição de áudio e vídeo. Também se verificou a limitação dos equipamentos disponíveis, como a ausência de computadores com alta capacidade de processamento, o que dificultava a edição eficiente dos materiais produzidos.

Atendida essa demanda inicial, os primeiros vídeos foram gravados em um parque da cidade, em meio à natureza. Nessa etapa, diversas dificuldades vieram à tona: faltou planejamento adequado, sobretudo em relação à seleção dos conteúdos e dos aspectos mais relevantes a serem abordados nos vídeos. Como resultado, o primeiro vídeo só foi concluído no final da tarde, com iluminação precária, o que comprometeu a qualidade visual e levou à perda de todas as filmagens realizadas naquele dia.

Na segunda tentativa de gravação, os erros anteriores foram parcialmente contornados, pois ao processar o material, percebeu-se que o áudio não havia sido captado. Tentou-se gravar o áudio posteriormente, na universidade, interligando-o à edição do vídeo. Contudo, a ausência dos sons naturais de fundo resultou em um efeito artificial e insatisfatório.

Ao longo dessas experiências, muitos aprendizados foram incorporados. Verificou-se, por exemplo, que a qualidade das imagens depende diretamente da iluminação e das condições climáticas. A falta de equipamentos básicos, como um tripé, também impactou negativamente a estabilidade das imagens. Os primeiros vídeos foram gravados com celulares, sendo que esse uso manual dos aparelhos resultou em tremores que comprometeram a nitidez das filmagens. Outro aprendizado relevante foi a importância de conferir a qualidade de cada vídeo antes de iniciar novas gravações, evitando, assim, erros em série e perda de tempo.

Com o passar do tempo, foi possível desenvolver um olhar mais atento aos detalhes técnicos, o que contribuiu para a melhoria da qualidade das gravações. Nos vídeos iniciais, os participantes utilizavam o mesmo figurino, e como a produção era feita em série, com frequência de duas postagens semanais, nas quatro primeiras semanas as roupas utilizadas repetidas eram as mesmas.

Após a superação desses desafios iniciais, a publicação dos vídeos passou a ser periódica com um ou dois vídeos por semana. O projeto atraiu novos participantes voluntários, especialmente acadêmicos interessados em produzir conteúdo e participar das gravações. Alguns estudantes não conseguiram conciliar suas responsabilidades acadêmicas com as exigências do projeto, como o estudo dos conteúdos e a rotina de produção. Aqueles que permaneceram demonstraram crescente envolvimento, desenvolvendo habilidades que, em certos momentos, superaram as dos professores idealizadores e coordenadores.

Até o momento, o canal do YouTube possui 163 vídeos e 1,32 mil inscritos, consolidando-se como uma relevante ferramenta de divul-

gação científica e de fortalecimento do curso de Ciências Biológicas e suas atividades junto à comunidade. Esses resultados têm despertado o interesse de jovens da região pelo curso de graduação, além de contribuir para a motivação dos acadêmicos e a redução da evasão universitária. Posteriormente, foram criadas outras mídias sociais- como o Instagram e TikTok- com o objetivo de alcançar públicos de diferentes faixas etárias que utilizam a internet como principal fonte de conhecimento científico e entretenimento (Nascimento; Lima; Böhm, 2024).

O início do Biologando Kids

Com a divulgação do canal Biologando Unespar, observou-se um aumento significativo na interação do público com os conteúdos e com seus produtores. Essa característica é típica das redes sociais, nas quais os inscritos ou seguidores expressam opiniões, fazem perguntas e manifestam seus interesses. Desde o início, esse diálogo com os usuários têm contribuído para o aprimoramento contínuo das ações do projeto. Diversas sugestões e demandas surgiram a partir dos comentários recebidos, como a criação de uma série de videoaulas voltadas para o vestibular e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além de convites para ministrar palestras e cursos em escolas e instituições da região.

Essas solicitações foram atendidas e implementadas. Com base nas interações nas redes e no desenvolvimento de atividades práticas nas escolas, percebeu-se a necessidade de promover ações específicas voltadas ao público infantil, utilizando uma linguagem mais lúdica e acessível a essa faixa etária. Professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – passaram a entrar em contato por meio do campo de mensagens do YouTube e da página do Instagram, criada em junho de 2022, solicitando palestras e cursos sobre temas ambientais, como sustentabilidade, desmatamento, poluição, extinção de espécies, aquecimento global e crise hídrica.

A partir dessa demanda, identificou-se a possibilidade de abordar tais temas por meio do teatro de fantoches. Considerando o interesse demonstrado pelas crianças em atividades de faz de conta, a utilização de fantoches foi reconhecida como uma excelente estratégia para

superar barreiras linguísticas e adentrar no universo lúdico infantil, promovendo a transposição didática de conceitos científicos por meio de uma metodologia ativa.

Realizaram-se pesquisas no YouTube e em outras plataformas de redes sociais sobre teatro de fantoches e tópicos relacionados ao meio ambiente. Constatou-se a escassez de materiais que atendessem às nossas expectativas, tanto em profundidade quanto em qualidade. Com base nisso, foi construído um palco com material reciclável, utilizando como base o fundo de um guarda-roupas. Todos os fantoches também foram confeccionados com materiais recicláveis, a fim de servirem como exemplo prático de sustentabilidade para as crianças (Figura 1).

Figura 1 – Cenário e fantoches produzidos com material reciclado



Fonte: Acervo pessoal dos autores

Após cada apresentação, realiza-se uma breve explanação para as crianças da plateia, explicando o processo de criação do palco, do cenário e dos personagens, com ênfase na importância da reciclagem. Durante

as apresentações do Biologando Kids, constatou-se o entusiasmo e a satisfação dos acadêmicos envolvidos, que assumiram o protagonismo na transformação de materiais descartados em arte, vivenciando na prática os conceitos de reciclagem e reuso. Estas atividades reforçam o compromisso com a educação científica, com a sustentabilidade e com a Educação Ambiental.

Com o tempo, os cenários para o teatro passaram a ser produzidos utilizando TNT branco, enrolado em forma de tubo, o que permite a rápida troca das imagens de plano de fundo durante as apresentações das histórias com os fantoches. Essa estratégia didática favorece a compreensão das histórias, facilita a transição das cenas e mantém a atenção das crianças ao longo da atividade.

Entre as histórias encenadas no teatro de fantoches, destaca-se a narrativa autoral “Quem vai cuidar da floresta?”, escrita pelos próprios acadêmicos, com foco na conscientização sobre a preservação ambiental. Essa história foi apresentada em diversas escolas e eventos do município (Figura 2), o que motivou a criação de um novo canal no YouTube: o Biologando Kids, com conteúdo voltado especificamente para o público infantil.

Figura 2 – Apresentação na ExpoParanavaí em 2024



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Além do teatro de fantoches, o canal passou a disponibilizar vídeos relacionados ao teatro de animação, em que poemas e pequenas histórias são narradas por meio de animações digitais. Todo o conteúdo é produzido como cuidado, carinho e responsabilidade e afeto, visando à permanência das histórias no ambiente digital e ao acesso ampliado por parte das crianças, independentemente de sua condição socioeconômica ou localização geográfica.

Nesse contexto, a ludicidade configura-se como elemento essencial na divulgação científica voltada para o público infantil, considerando que o “lúdico é característica marcante do modo como as crianças aprendem” (Mello, 2012, p. 21). Por meio do brincar, é possível promover uma aprendizagem prazerosa, despertando a curiosidade, o interesse e favorecendo o desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

Ao incorporar elementos lúdicos- como jogos, contação de histórias, dramatizações e, especialmente, o teatro de fantoches- é possível transformar conteúdos científicos, muitas vezes considerados complexos e distantes da realidade das crianças, em experiências significativas de aprendizagem. Essa abordagem também desperta o interesse dos pequenos pelo conhecimento científico desde cedo. Conforme afirma Kishimoto (2007), o brincar constitui-se como uma linguagem universal da infância e, quando integrado ao ensino, promove o desenvolvimento integral dos alunos ao estimular a imaginação, a criatividade e a socialização, além de potencializar o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da criatividade.

Na divulgação científica, o uso de abordagens lúdicas favorece a construção de saberes por meio da mediação simbólica, onde conceitos científicos são apresentados de maneira contextualizada e atrativa. Isso possibilita às crianças compreenderem temas ambientais, de saúde e ciências naturais, desenvolvendo, desde cedo, uma postura crítica e participativa em relação às questões sociais e ambientais. Quando planejada e explorada adequadamente, a ludicidade torna-se uma poderosa estratégia pedagógica para a promoção da alfabetização e letramento científico na infância. Projetos como o Biologando Kids evidenciam essa importância ao unir ciência, arte e educação em ações transformadoras no ambiente escolar e na comunidade.

Atualmente, o canal Biologando Kids conta com 23 vídeos e 48 inscritos. Sua missão é registrar as produções lúdicas de narrativas que envolvem conhecimentos científicos, democratizando o acesso à Ciência e fortalecendo o vínculo da universidade com a sociedade, independente da faixa etária.

Análise pedagógica das ações efetivadas

Com base nas observações realizadas durante o desenvolvimento das atividades decorrentes do projeto de extensão, verificou-se que, no que se refere aos acadêmicos participantes, a experiência proporcionou múltiplas aprendizagens, extrapolando os saberes técnicos e científicos. Ao selecionar temáticas de interesse e buscar os conhecimentos necessários sobre os conteúdos, os acadêmicos desenvolveram habilidades de pesquisa: aprimoraram a capacidade de investigar, selecionar e sistematizar informações provenientes de fontes confiáveis, além de exercitarem o senso crítico em relação à produção e circulação do conhecimento científico.

Durante a elaboração dos roteiros, a realização de testes e as gravações dos vídeos, constatou-se o desenvolvimento de habilidades organizacionais e comunicativas, sobretudo no contexto do uso de tecnologias digitais. Os acadêmicos passaram a manusear ferramentas específicos, a adotar estratégias de produção e a administrar mídias sociais- como o YouTube e o Instagram- enquanto canais de divulgação e ensino. Essas competências e habilidades são fundamentais para a formação de professores de Ciências e Biologia, como é o caso dos licenciandos envolvidos no projeto.

Ademais, ao longo do processo de idealizações de conteúdos, a criatividade foi constantemente mobilizada. Isso se deu tanto na elaboração dos recursos audiovisuais - como animações, desenhos, analogias, sons, entonação - quanto no próprio processo de transposição didática dos conceitos científicos, que foram contextualizados em situações cotidianas com o uso de elementos como humor, crítica e cultura popular.

As ações extensionistas também exigiram o desenvolvimento de competências relacionadas ao trabalho em equipe, envolvendo docentes e discentes. Todas as etapas do projeto, desde o planejamento

até as execuções de vídeos e apresentações teatrais, foram realizadas coletivamente. Esse processo colaborativo exigiu negociação, respeito à diversidade de opiniões, distribuição de tarefas, empatia e responsabilidade compartilhada.

Ressalta-se, ainda, que um dos principais papéis do projeto Biologando Unespar, é promover vivências que consolidam o vínculo entre universidade e comunidade. Por um lado, os discentes puderam compreender o papel da universidade no processo de democratização do conhecimento, na escuta ativa das necessidades educativas reais e na adaptação dos processos de ensino e aprendizagem. De outro lado, a comunidade externa pôde reconhecer a universidade como um espaço acessível, dinâmico e comprometido com a formação cidadã.

Os impactos na comunidade

No que se refere aos impactos do projeto, destaca-se que ele foi amplamente acolhido, tanto por membros da universidade quanto pela comunidade externa, especialmente por professores e alunos da Educação Básica. Observou-se um aumento expressivo na interação do público com o canal Biologando Unespar, evidenciado por solicitações frequentes de videoaulas específicas, palestras e cursos em escolas.

Muitos docentes passaram a utilizar os vídeos como recursos didáticos complementares em suas aulas, em virtude da clareza das explicações, da linguagem acessível e do caráter lúdico e educativo do conteúdo, que se apresenta pronto para ser incorporado às aulas. Durante oficinas e apresentações presenciais em escolas e em espaços públicos do município, tais como nas feiras de ciências e semanas pedagógicas, foi perceptível o interesse e a participação ativa dos estudantes, que interagiram com os extensionistas e os materiais apresentados.

Os alunos das instituições escolares demonstraram entusiasmo, com destaque para as atividades do Biologando Kids, nas quais o teatro de fantoches despertou elevado nível de engajamento e acolhimento. As crianças mostraram-se curiosas e envolvidas com as histórias apresentadas, e os fantoches facilitaram significativamente a compreensão

de temas ambientais, tornando o conteúdo mais atrativo e acessível. Essa experiência evidencia o êxito do teatro de fantoches como uma estratégia didática lúdica na comunicação com o público infantil. Dessa forma, os impactos observados abrangem tanto a esfera formativa quanto a afetiva, proporcionando aos estudantes da comunidade, ainda que indiretamente, uma maior valorização do conhecimento científico e a percepção da universidade como um espaço acessível e acolhedor.

Tal percepção tem contribuído para o fortalecimento da cultura científica na comunidade externa e para a promoção da inclusão social. Outrossim, o projeto obteve uma repercussão positiva no que concerne à divulgação do curso de Ciências Biológicas e das ações de extensão desenvolvidas na universidade. As atividades do projeto foram apresentadas em eventos acadêmicos, citadas em relatórios institucionais e referenciadas em diferentes contextos universitários, ampliando o reconhecimento da iniciativa e despertando o interesse de novos estudantes e professores.

A seguir, o Quadro 2 apresenta alguns trabalhos que contribuíram para a visibilidade científica do projeto.

Quadro 2 – Produções científicas do projeto Biologando Unespar

Título do trabalho	Evento	Ano
Biologia em foco: a importância da utilização das plataformas do Instagram e Tik Tok para promover a conscientização ambiental e a importância dos alimentos orgânicos	IV SIPEC ³⁶	2023
Biologia em foco: a importância da utilização da plataforma do YouTube para promover a conscientização ambiental		
Divulgação Científica por meio das redes sociais, abrangendo o público adulto e infantil	VI Jornada de Biologia ³⁷	2024
O desenvolvimento da Educação Ambiental através da utilização das redes sociais.	V SIPEC	

Fonte: Os autores.

³⁶ Seminário de integração: Pesquisa, Extensão, Cultura, Inovação e Tecnologia, promovido anualmente pela Unespar.

³⁷ A Jornada de Biologia é o evento científico anual da semana da Biologia, promovido pelo colegiado de Ciências Biológicas da Unespar campus de Paranavaí

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Biologando Unespar surgiu em resposta ao negacionismo científico evidenciado durante o período da pandemia da covid-19. Com o objetivo de combater as Fakes News e disseminar informações confiáveis, a proposta extrapolou os limites físicos e geográficos da universidade ao atingir públicos diversos em faixa etária por meio das mídias. Esse alcance pode ser mensurado pelas métricas de engajamento quanto pelos feedbacks positivos recebidos ao longo das ações desenvolvidas.

A necessidade de articulação entre os espaços digitais e físicos e a demanda por ações voltadas ao público infantil impulsionaram a criação do canal Biologando Kids e do teatro de fantoches. Por meio de convites da comunidade externa, de ações institucionais programadas da iniciativa dos membros do projeto, o teatro foi levado a eventos, feiras, escolas, semanas acadêmicas e outros espaços, impactando centenas de pessoas.

Em síntese, ao unir Ciência, Arte, Educação e Compromisso Social, o projeto reafirma a importância da extensão universitária como eixo articulador da formação integral e da transformação social ao impactar tanto a comunidade interna quanto a comunidade externa.

REFERÊNCIAS

- AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científico-tecnológica para quê? **Ensaio**, v. 3, n. 1, p. 105-115. 2006. DOI: 10.1590/1983-21172001030203. Disponível em: <https://bnd.art.br/dhmEkj>. Acesso em: 24 maio 2025.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**, v. 1, 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. In: ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX, 31., 2012, Manaus. Disponível em: <https://bnd.art.br/yUYv3d>. Acesso em: 23 maio 2025.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.
- MARANDINO, Martha. *et al.* A educação não formal e a divulgação científica: o que pensa quem faz? In: IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 4., 2003. *On-line*, Bauru. **Anais...** Bauru: ABRAPEC, 2003.

MELLO, Suely Amaral: Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. *In*: CHAVES, Marta (org.). **Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil**. 2. ed. Rev. Ampla. Maringá: Eduem, p. 19-36, 2012.

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

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, OUT./DEZ. | 2021.

NASCIMENTO, Carina Baquin do; LIMA, Mariana Ferreira; BÖHM, Paulo Feitoza. Divulgação científica por meio das redes sociais, abrangendo o público adulto e infantil. *In*: VI JORNADA DE BIOLOGIA UNESPAR/PARANAVAÍ. 6., 2024. *On-line*, **Anais...** Paranaíba: Unespar, 2024. Disponível em: <https://bnd.art.br/g41ja8>. Acesso em: 29 maio 2025.

MUSEU DA MATEMÁTICA 3D: UM PROJETO EXTENSIONISTA PARA ENGAJAR E DESPERTAR A CURIOSIDADE PELA MATEMÁTICA

*Rafael Mestrinheire Hungaro³⁸
Shalimar Calegari Zanatta³⁹
Hederson Aparecido de Almeida⁴⁰*

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX) (2012, p.12) define a extensão “[...] como um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a Universidade e outros setores da sociedade”. Em conjunto com o ensino e a pesquisa, a extensão contempla o tripé do trabalho executado pelas universidades, no sentido de contribuir com a formação de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

A extensão universitária é uma prática educativa que vai além dos muros acadêmicos, levando o saber científico à população e contribuindo para o desenvolvimento social (Pereira, 2018). Neste sentido, para além de uma atividade acadêmica, a extensão insere os estudantes em diferentes realidades e contextos, contribui para o crescimento do país - principalmente as universidades públicas -, estabelece o diálogo entre sociedade-universidade, bem como assume seu compromisso de transformação social (Deus, 2020).

A FORPROEX (2012) estabelece cinco diretrizes que devem guiar as ações extensionistas, a saber: Interação dialógica, Interdisciplinaridade, Indissociabilidade entre o ensino-pesquisa-extensão, Impacto na formação do estudante e o Impacto e transformação social. Essas ações devem orientar projetos, programas, cursos e eventos, bem como estarem presentes na curricularização dos cursos de gradua-

³⁸ Coordenador do Projeto, Unespar – Campus Paranavaí. Museu da Matemática 3D (Título do Projeto).

³⁹ Unespar, Campus Paranavaí.

⁴⁰ Unespar, Campus Paranavaí.

ção. Como consequência disto, a Universidade Estadual do Paraná (Unespar), por meio da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), regulamenta, apoia e certifica as atividades extensionistas. Essa pasta tem como visão o compromisso na promoção do diálogo entre os saberes científicos produzidos no âmbito da universidade e aqueles leigos, oriundos dos saberes populares e tradicionais provenientes de diferentes contextos culturais.

Neste viés, o presente texto representa a divulgação de um projeto de extensão desenvolvido entre os anos de 2023-2024 na Unespar, campus de Paranavaí, intitulado: Museu da Matemática 3D. O projeto visa aproximar a universidade da comunidade e promover a democratização do conhecimento, levando a divulgação científica de forma interativa e acessível a escolas, feiras de ciências e espaços públicos, permitindo que o público, em geral, tenha contato com conceitos avançados de maneira simples e atraente. A educação matemática popular, conforme defendido por Skovsmose (1994), é um processo que visa não apenas transmitir o conhecimento formal, mas também engajar os estudantes e a sociedade em um diálogo constante sobre as possibilidades e os impactos do saber matemático no cotidiano. O Museu da Matemática 3D, ao levar a matemática de forma interativa para diversos públicos, cumpre esse papel de promover o interesse e a compreensão da matemática, ampliando seu alcance e relevância.

OS SABERES MATEMÁTICOS

A matemática, tradicionalmente reconhecida como a linguagem universal das ciências, desempenha papel fundamental na construção do pensamento lógico, na modelagem de fenômenos e na resolução de problemas complexos em diversas áreas do conhecimento humano. Apesar de sua relevância epistemológica e prática, esta área do conhecimento humano ainda é frequentemente percebida, pelos estudantes, como abstrata, distante da realidade e de difícil compreensão. Isso porque, em muitas abordagens de ensino tradicionais, a matemática é apresentada de forma isolada e descontextualizada, o que dificulta

a compreensão por parte dos alunos. Segundo Lorenzato (2006), a educação matemática no Brasil ainda se caracteriza por um modelo centrado em fórmulas, regras e algoritmos, com pouca ênfase na contextualização e na relação da matemática com o cotidiano. Este modelo, embora efetivo para o desenvolvimento de habilidades técnicas, tem sido apontado como um dos principais fatores que contribuem para a alta taxa de evasão e a resistência ao aprendizado da matemática.

Em contraste, D'Ambrosio (2002) propõe que a matemática deve ser ensinada de forma contextualizada, partindo das experiências cotidianas dos alunos e utilizando representações concretas dos conceitos. O autor defende uma abordagem pedagógica que não apenas envolva o raciocínio lógico, mas também estimule a criatividade e a experimentação. Assim, torna-se necessário o desenvolvimento de metodologias de ensino que promovam a construção de saberes de forma significativa, contextualizada e acessível. Por outro lado, a utilização da impressão tridimensional (3D) como recurso didático no ensino de matemática vem se despoando como uma possibilidade atraente. Essa tecnologia permite a materialização de objetos virtuais, tornando visíveis e manipuláveis estruturas matemáticas que, tradicionalmente, permanecem no campo da abstração (Lima; Silva, 2019). Por meio da interação física com modelos tridimensionais, os estudantes têm a oportunidade de explorar conceitos complexos de maneira concreta, o que contribui para o desenvolvimento do raciocínio espacial, da intuição geométrica e da motivação para a aprendizagem. É com base nessa perspectiva que se insere o projeto de extensão Museu da Matemática 3D da Unespar, campus de Paranavaí (estado do Paraná).

Concebido com o objetivo de criar um acervo físico e interativo de objetos matemáticos, utilizando a impressão 3D, o Museu da Matemática 3D tem se mostrado uma ferramenta importante para a promoção do ensino e da popularização da matemática. A proposta contempla a modelagem digital e a fabricação de sólidos geométricos, curvas, superfícies, fractais e estruturas topológicas, que são posteriormente utilizados em oficinas, exposições itinerantes e outras atividades didáticas em escolas, feiras de ciências e espaços públicos. Além

do seu potencial pedagógico, a iniciativa se destaca por seu caráter inclusivo e socialmente comprometido. Os modelos físicos produzidos possibilitam o acesso ao conteúdo matemático por parte de pessoas com deficiência visual, que podem explorar os objetos por meio do tato, promovendo a equidade no processo de aprendizagem (Oliveira *et al.*, 2020). Essa abordagem contribui para a construção de práticas educativas mais democráticas e acessíveis, alinhadas aos princípios da educação inclusiva e da extensão universitária transformadora.

Por meio da articulação entre educação, tecnologia, acessibilidade e ação extensionista, o projeto não apenas favorece a compreensão conceitual de conteúdos matemáticos, mas também aproxima a universidade das comunidades escolares e do público em geral. Ao valorizar a experimentação, a ludicidade e a interdisciplinaridade, o Museu da Matemática 3D representa uma estratégia inovadora de intervenção educativa, capaz de transformar a percepção social da matemática e de ampliar o interesse pela área, especialmente entre os estudantes da educação básica.

A MODELAGEM 3D NO CONTEXTO DO PROCESSO EDUCACIONAL

A modelagem 3D representa o processo de criar objetos tridimensionais a partir de um software. É uma técnica que permite visualizar, simular e renderizar projetos com aplicações em diversas áreas. Dadas as inúmeras complexidades inerentes ao processo, as aplicações na área da educação matemática têm sido tímidas, mas apresentam um potencial de crescimento, principalmente para a impressão 3D.

Os materiais ou modelos tridimensionais reproduzidos, podem auxiliar nas representações de conceitos abstratos, permitindo que os alunos manuseiem e reflitam sobre os conceitos representados.

Neste contexto, museus com peças reproduzidas em 3D, têm sido amplamente reconhecidos como espaço privilegiado de aprendizagem significativa, especialmente por permitir a mediação de saberes em contextos não formais.

Segundo Falk e Dierking (2000), a experiência museológica é uma forma de aprendizagem contextual, que ocorre pela interação entre o visitante, o conteúdo e o ambiente físico e social. Museus de ciência e matemática, ao incorporar elementos interativos e experiências táteis, ampliam o potencial de engajamento cognitivo e afetivo dos visitantes.

No Brasil, experiências como o Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS, o Catavento Cultural (São Paulo) e o Espaço Ciência (Pernambuco) evidenciam o valor desses espaços como mediadores entre o conhecimento científico e a sociedade. O projeto Museu da Matemática 3D, de caráter itinerante e extensionista, se insere nessa lógica de mediação cultural e científica, permitindo a vivência de conceitos matemáticos em situações práticas e sensoriais, fora dos limites tradicionais da sala de aula.

As contribuições da neuroeducação também reforçam a importância da aprendizagem por meio de múltiplos canais sensoriais. De acordo com Sousa (2011), quanto maior o número de sentidos envolvidos em uma atividade de aprendizagem, maiores são as chances de retenção e compreensão do conteúdo. A manipulação de modelos tridimensionais envolve percepção visual, tátil e cinestésica, facilitando a construção de mapas mentais mais robustos e duradouros. Essa abordagem encontra respaldo nas teorias de Howard Gardner (1993), que defende a existência de múltiplas inteligências, entre as quais a inteligência espacial e a corporal-cinestésica. Ao incorporar práticas baseadas na exploração tátil, manipulação de formas e resolução de desafios espaciais, o projeto atende a diferentes perfis de aprendizagem, promovendo maior inclusão e eficácia pedagógica.

Neste sentido, a impressão 3D é uma tecnologia inovadora que possibilita a criação de representações tridimensionais de objetos matemáticos, oferecendo aos estudantes a oportunidade de explorar conceitos geométricos e espaciais de forma concreta. A transposição de figuras matemáticas do plano para o espaço tridimensional torna-se uma poderosa ferramenta pedagógica, capaz de ampliar a compreensão e o interesse pela disciplina. Santos e Diniz (2021) destacam que, ao manipular modelos tridimensionais, os estudantes desenvolvem o

raciocínio espacial e a visualização de formas e estruturas, facilitando a apreensão de conceitos complexos como sólidos geométricos, fractais e superfícies.

Para Koutrouba *et al.* (2017), a utilização da impressão 3D em sala de aula cria um ambiente de aprendizagem ativo, onde os alunos se tornam protagonistas do seu processo educativo. A interação com os modelos permite que os estudantes visualizem e experimentem com os objetos, gerando uma aprendizagem mais efetiva. Além disso, a impressão 3D oferece a possibilidade de explorar a matemática de forma interdisciplinar, relacionando-a com áreas como arte, engenharia e ciências. A visualização concreta proporcionada pela impressão 3D é, portanto, um fator crucial para a redução da abstração matemática. Lima e Silva (2019) argumentam que a concretização dos objetos matemáticos permite que os estudantes experimentem as formas, compreendam suas propriedades e percebam as relações entre elas, facilitando o entendimento de conceitos como volume, área de superfície, propriedades topológicas, entre outros.

Em relação ao projeto Museu da Matemática 3D, um dos seus objetivos é promover a acessibilidade educacional, permitindo que estudantes com deficiência visual também possam explorar e compreender conceitos matemáticos. A educação inclusiva, conforme defendido por Mazzotta (2015), é um direito fundamental e deve ser integrada ao processo de ensino de todas as disciplinas, incluindo a matemática. A proposta de utilizar modelos táteis, acessíveis ao toque, alinha-se a essa visão inclusiva, permitindo que todos os alunos, independentemente das suas habilidades sensoriais, participem ativamente da aprendizagem.

Oliveira (2020) destaca que o uso de recursos manipuláveis, como os modelos tridimensionais, é uma estratégia eficaz para estudantes com deficiência visual, pois permite que eles experimentem a matemática através do tato. Esse tipo de interação facilita a compreensão de conceitos espaciais, como poliedros, curvas e superfícies complexas, que normalmente são desafiadoras para alunos com essa deficiência. Além disso, o uso de tecnologias assistivas, como a impressão 3D, é

uma das formas mais eficazes de promover a inclusão no ensino da matemática, pois proporciona representações físicas que podem ser manipuladas diretamente, tornando o aprendizado mais acessível e significativo (Zambrano, 2017).

ASPECTOS METODOLÓGICOS DO PROJETO

As ações metodológicas, desenvolvidas no projeto de extensão Museu da Matemática 3D, seguiram uma estrutura organizacional baseada em etapas interdependentes: seleção dos objetos matemáticos; modelagem digital; impressão 3D, ações extensionistas com a comunidade e avaliação das atividades.

- Seleção dos objetos matemáticos: A seleção dos conteúdos a serem representados fisicamente foi orientada pelos currículos da educação básica e pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de dialogar com os conteúdos escolares e promover a interdisciplinaridade. Foram priorizados objetos com forte potencial visual e geométrico, como sólidos platônicos, arquimedianos, fractais, superfícies curvas, poliedros e elementos topológicos simples, considerando sua relevância para a compreensão de conceitos abstratos.
- Modelagem digital: A modelagem dos objetos foi realizada com o uso de softwares específicos de criação tridimensional, como Blender, Tinkercad, GeoGebra e Fusion 360. A modelagem digital considerou tanto a precisão matemática quanto a funcionalidade pedagógica dos modelos, de modo que os objetos fossem visualmente representativos e seguros para o manuseio por diferentes faixas etárias, incluindo crianças e pessoas com deficiência visual.
- Impressão 3D: As impressões tridimensionais foram realizadas utilizando impressoras do tipo FDM (Fused Deposition Modeling), especificamente os modelos Ender 3 S1, da marca Creality, e A1 Combo, da Bambulab. Complementarmente, também foi utilizada uma impressora de resina, modelo LD006, da Creality. A

produção dos objetos empregou, predominantemente, filamentos de PLA (ácido polilático), um material biodegradável, atóxico e amplamente recomendado para aplicações educacionais. No caso das impressões em resina, utilizou-se resina padrão, adequada para a obtenção de modelos com maior riqueza de detalhes e acabamento superficial refinado. Os parâmetros de impressão como resolução, percentual de preenchimento, velocidade e temperatura de extrusão foram ajustados de acordo com a complexidade geométrica e a finalidade didática de cada modelo. Esses ajustes foram realizados por meio dos *softwares* de fatiamento PrusaSlicer, Bambu Studio e Chitubox, compatíveis com as impressoras utilizadas no projeto. Após a impressão, cada objeto passou por uma etapa de pós-processamento, que envolveu a limpeza, remoção de suportes e, quando necessário, o acabamento superficial, com uso de lixas e tintas atóxicas, de modo a garantir maior segurança, durabilidade e qualidade estética dos materiais destinados à manipulação por parte do público.

- Ações extensionistas com a comunidade: Com os objetos tridimensionais produzidos, foram desenvolvidas oficinas e minicursos interativos em escolas e universidades, além de exposições itinerantes, e ações em mostras de profissões. A Figura 1 mostra as atividades (Minicurso/Oficina/Exposição) desenvolvidas pelo Museu da Matemática 3D.

Figura 1 – Identificação das atividades realizadas pelo Museu da Matemática 3D

Ano	Atividades	Instituição	Evento	Responsáveis
2023	Oficina: Impressão 3D no Ensino de Matemática	Unespar-Paranavai	III Simpósio Virtual e III Encontro do PIBID e PRP da UNESPAR	Coordenador do Projeto e Acadêmicos da Licenciatura em Matemática – Unespar
2023	Oficina: Impressão 3D no Ensino de Matemática	UEM	XXXIII Semana da Matemática	Coordenador do Projeto
2023	Oficina: Impressão 3D no Ensino de Matemática	Unespar-Paranavai	XV Semana Acadêmica de Matemática da Unespar	Coordenador do Projeto e Acadêmicos da Licenciatura em Matemática – Unespar
2023	Exposição do Museu da Matemática 3D	Unespar-Paranavai	Mostra de Profissões 2023	Coordenador do Projeto e Acadêmicos da Licenciatura em Matemática – Unespar
2024	Minicurso: Impressão 3D no Ensino de Matemática	UFGD	VII Colóquio de Matemática da Região Centro-Oeste	Coordenador do Projeto
2024	Exposição do Museu da Matemática 3D	Colégio Estadual	Dia Nacional da Consciência Negra	Coordenador do Projeto e Acadêmicos da Licenciatura em Matemática – Unespar
2024	Exposição do Museu da Matemática 3D	Colégio Particular	Dia Nacional da Matemática	Coordenador do Projeto e Acadêmicos da Licenciatura em Matemática – Unespar
2024	Exposição do Museu da Matemática 3D	Unespar-Paranavai	Recepção dos Calouros	Coordenador do Projeto e Acadêmicos da Licenciatura em Matemática – Unespar
2024	Exposição do Museu da Matemática 3D	Unespar-Paranavai	Aula Magna em Homenagem ao Dia Nacional da Matemática	Coordenador do Projeto e Acadêmicos da Licenciatura em Matemática – Unespar
2024	Minicurso: Impressão 3D no Ensino de Ciências	Unespar-Paranavai	VI Jornada de Ciências Biológicas	Coordenador do Projeto
2024	Oficina: Impressão 3D de Sólidos de Revolução	Unespar-Paranavai	XVI Semana Acadêmica de Matemática da Unespar	Coordenador do Projeto
2024	Exposição do Museu da Matemática 3D	Unespar-Paranavai	Mostra de Profissões 2024	Coordenador do Projeto e Acadêmicos da Licenciatura em Matemática – Unespar
2024	Exposição do Museu da Matemática 3D	Praça de Paranavai	Divulgação do Vestibular 2024 na Praça	Coordenador do Projeto e Acadêmicos da Licenciatura em Matemática – Unespar
2024	Exposição do Museu da Matemática 3D	Prefeitura de Paranavai	Unespar e Sociedade	Coordenador do Projeto e Acadêmicos da Licenciatura em Matemática – Unespar

Fonte: Elaboração própria.

Essas atividades ocorreram em diversos contextos, incluindo escolas públicas e privadas, espaços culturais e ambientes comunitários, alcançando públicos variados. As ações foram conduzidas por equipes compostas por docentes e estudantes de graduação do curso de Licenciatura em Matemática da Unespar-Campus Paranavaí, com o objetivo de fortalecer o vínculo entre universidade e sociedade, estimular o protagonismo discente e promover a divulgação científica em ambientes de educação não formal. Tais iniciativas permitiram a circulação do conhecimento de forma acessível, interativa e contextualizada, contribuindo para a valorização da matemática como um saber significativo e socialmente relevante.

- Avaliação qualitativa das atividades: A avaliação qualitativa das atividades foi conduzida de forma sistemática, com o objetivo de compreender os impactos pedagógicos e formativos do projeto junto aos participantes. Foram utilizados instrumentos diversificados de coleta de dados, como questionários abertos, entrevistas semi estruturadas e registros observacionais durante as oficinas, exposições e demais ações extensionistas. As respostas dos participantes (estudantes, professores e visitantes) foram analisadas com base na análise de conteúdo, buscando identificar percepções, compreensões, dificuldades e aprendizagens relacionadas ao uso da impressão 3D como recurso didático. Os dados obtidos também permitiram avaliar o grau de engajamento, o interesse despertado pelos modelos tridimensionais e a efetividade das estratégias adotadas para a popularização da matemática. Essa abordagem interpretativa prioriza a voz dos participantes e favorece a compreensão contextualizada dos resultados, respeitando a complexidade das práticas educativas em ambientes diversos.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE TEÓRICO-METODOLÓGICO

As atividades desenvolvidas no âmbito do projeto Museu da Matemática 3D geraram resultados significativos, tanto no que se refere à produção de materiais pedagógicos inovadores, quanto à resposta positiva do público-alvo diante das ações extensionistas. A análise dos

dados coletados ao longo de oficinas, exposições e interações com os modelos tridimensionais permitiu identificar impactos no processo de ensino-aprendizagem da matemática, evidenciando avanços em termos de acessibilidade, motivação e engajamento discente. Ao longo das diferentes edições do projeto, foram desenvolvidos mais de 60 modelos tridimensionais, abrangendo desde sólidos geométricos elementares, como cubo, pirâmide e esfera, até estruturas mais complexas, incluindo superfícies quádricas, fractais tridimensionais e formas topológicas, a exemplo da Garrafa de Klein (Figura 2) e da Fita de Möbius (Figura 3), além de puzzles e jogos matemáticos.

Figura 2 – Garrafa de Klein



Fonte: Elaboração própria.

Figura 3 – Torre de Hanói



Fonte: Elaboração própria.

Esses objetos foram utilizados em mais de 20 ações extensionistas, realizadas em escolas públicas, universidades, feiras de ciências e espaços culturais, alcançando um público estimado em mais de 2.000 pessoas (Figuras 4 e 5). A manipulação concreta dos modelos mostrou-se altamente eficaz na compreensão de tópicos abstratos, sobretudo no campo da geometria espacial. Por meio das observações realizadas nas ações, percebeu-se que os estudantes tiveram facilidade em relacionar os objetos físicos aos conceitos teóricos, especialmente quando as atividades envolviam abordagens lúdicas e investigativas.

Figura 4 – Exposição



Fonte: Elaboração própria.

Figura 5 – Oficina de Impressão 3D



Fonte: Elaboração própria.

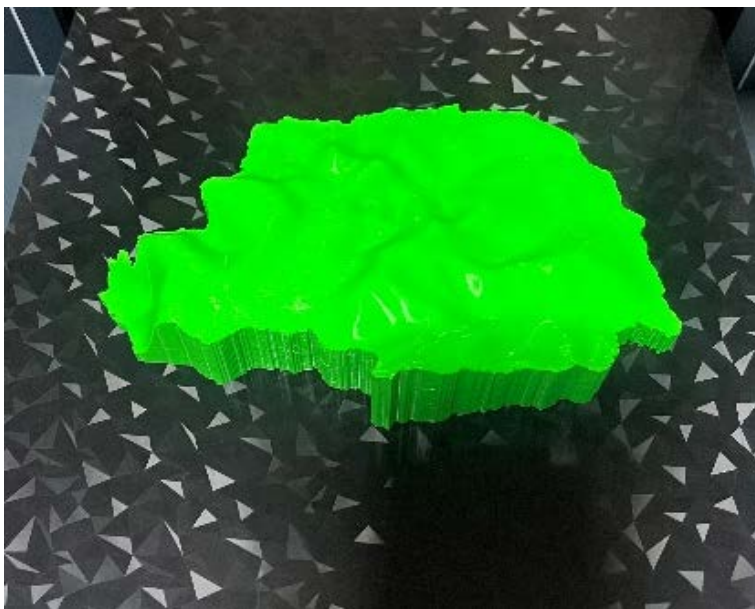
Nas oficinas, minicursos e exposições aplicadas para turmas do ensino médio, foi constatado um aumento considerável no interesse e na participação dos alunos, indicando, conforme Santos e Diniz (2021), que a presença de recursos materiais pode romper com a rigidez das práticas tradicionais e promover experiências mais envolventes.

A avaliação qualitativa, conduzida por meio de entrevistas com professores e questionários aplicados aos alunos, revelou que o uso de modelos impressos em 3D contribuiu para o desenvolvimento do raciocínio espacial, da visualização tridimensional e da capacidade de articular diferentes representações matemáticas (algébricas, geométricas e gráficas).

Relatos de professores destacaram que estudantes com histórico de baixo desempenho em matemática apresentaram maior engajamento e interesse ao interagirem com os modelos físicos, indicando um potencial para ressignificar a relação dos alunos com a disciplina. A diversidade de formas e possibilidades dos objetos também favoreceu mediações pedagógicas diferenciadas. Na oficina realizada no VII Colóquio de Matemática da região centro-oeste, por exemplo, a exploração da fita de Möbius permitiu trabalhar conteúdos como simetria, orientação e continuidade, ampliando o debate para além do currículo formal e estimulando o pensamento crítico e criativo dos participantes. Tais resultados reforçam a perspectiva de aprendizagem significativa promovida por recursos manipuláveis, conforme discutido por Lorenzato (2006) e D'Ambrosio (2002).

Um dos principais diferenciais do projeto foi sua ênfase na acessibilidade educacional, com foco na inclusão de estudantes com deficiência visual e com transtorno do espectro autista (TEA). Diversos modelos foram adaptados para o uso tátil, incorporando relevos, texturas diferenciadas e elementos visuais contrastantes, com cores vibrantes, para facilitar a identificação e o engajamento (Figuras 6 e 7).

Figura 6 – Mapa em alto relevo do Paraná



Fonte: Elaboração própria.

Figura 7 – Mapa em alto relevo de São Paulo



Fonte: Elaboração própria.

Essas adaptações permitiram que alunos com baixa visão, cegueira ou TEA pudessem explorar conceitos como volume, forma, proporção e simetria de maneira mais autônoma e sensorial. A participação desses estudantes revelou-se especialmente enriquecedora: professores e alunos relataram que o contato tátil e visual com os objetos expandiu o repertório conceitual e possibilitou a compreensão de estruturas espaciais que dificilmente seriam apreendidas por meio exclusivo de imagens bidimensionais ou descrições verbais. Conforme argumentam Oliveira *et al.* (2020), os materiais manipuláveis são recursos essenciais para tornar o ensino de matemática mais inclusivo, e os resultados aqui apresentados reforçam tal abordagem.

Além dos impactos pedagógicos, o projeto também promoveu um fortalecimento das relações entre universidade e comunidade escolar. A atuação de estudantes de graduação nas atividades contribuiu significativamente para sua formação docente, ao possibilitar vivências em contextos educacionais diversos e a reflexão sobre os desafios e potencialidades da prática educativa em espaços não formais. Os licenciandos relataram ganhos acadêmicos, sociais e pessoais ao se engajarem em uma proposta que alia ciência, tecnologia e responsabilidade social. A interlocução contínua com professores das escolas parceiras também fomentou trocas de saberes e a construção coletiva de estratégias pedagógicas, alinhando-se à concepção de extensão universitária como via de mão dupla, na qual universidade e comunidade aprendem mutuamente (Pereira, 2018).

Por fim, porém não menos importante, apesar do seu caráter extensionista, o Museu de Matemática 3D em conjunto com o Mestrado Interdisciplinar em formação docente (PPIFOR), produziu um protótipo de foguete que será utilizado durante a elaboração e aplicação de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa ou UEPS, desenvolvida com base na Teoria da Aprendizagem significativa de Ausubel ou TAS. O objetivo é investigar o papel da motivação para a aprendizagem das leis de Newton com estudantes do ensino fundamental II.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Museu da Matemática 3D evidenciou-se como uma iniciativa potente no campo da extensão universitária, ao integrar saberes acadêmicos com demandas reais da sociedade, utilizando a tecnologia como ponte entre o ensino da matemática e a inclusão social. Ao longo de sua execução, a proposta conseguiu articular inovação pedagógica, acessibilidade e compromisso social de maneira coerente e eficaz, promovendo experiências de aprendizagem marcantes tanto para os estudantes beneficiados quanto para os extensionistas envolvidos.

O uso da impressão 3D como recurso didático possibilitou a materialização de conceitos abstratos, facilitando a compreensão de conteúdos complexos e proporcionando experiências interativas e sensoriais. Essa abordagem revelou-se especialmente relevante para estudantes com deficiência visual ou com transtorno do espectro autista, para os quais os modelos físicos serviram não apenas como instrumento de aprendizagem, mas também como dispositivos de acolhimento, pertencimento e estímulo à comunicação.

Em termos institucionais, o projeto contribuiu para o fortalecimento do papel social da universidade, reafirmando o princípio da extensão como processo formativo e transformador. Os estudantes universitários envolvidos relataram ganhos significativos em sua formação docente e humana, desenvolvendo competências como empatia, comunicação, criatividade, resolução de problemas e trabalho em equipe.

Sob uma perspectiva mais ampla, a iniciativa alinha-se a diretrizes internacionais de promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, conforme preconizado pelo Objetivo de Desenvolvimento Sustentável n.º 4 (ODS 4) da Agenda 2030 da ONU: “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Também contribui para os ODS 9 e 10, ao fomentar inovação, infraestrutura educativa e redução das desigualdades no acesso ao conhecimento científico.

Como desdobramentos futuros, propõe-se: ampliar o acervo de modelos 3D, contemplando também conteúdos de álgebra, estatís-

tica e probabilidade; desenvolver uma plataforma digital aberta com arquivos para impressão e materiais pedagógicos; estabelecer parcerias com outras universidades e centros de ciência para circulação do acervo; integrar tecnologias digitais interativas, como QR codes, vídeos explicativos e realidade aumentada aos modelos físicos, enriquecendo ainda mais a experiência de aprendizagem.

Dessa forma, o Museu da Matemática 3D consolida-se como uma prática extensionista inovadora, replicável e transformadora, capaz de ressignificar a relação dos estudantes com a matemática e de fortalecer a presença da universidade pública como agente de mudança social.

REFERÊNCIAS

D'AMBROSIO, Ubiratan. **A educação matemática e a cidadania**: a educação matemática como prática social. São Paulo: Moderna, 2020.

DEUS, Sandra de. **Extensão universitária**: trajetórias e desafios. Santa Maria: PRE-UFSM, 2020. 96 p.

FALK, John H.; DIERKING, Lynn D. **Learning from museums**: Visitor experiences and the making of meaning. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2000.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras, 2012.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1993.

KOUTROUBA, K. The impact of 3D printing on students' understanding of geometrical shapes. **Journal of Educational Technology**, v. 34, n. 3, p. 56 -72, 2017.

LIMA, T. A.; SILVA, D. F. Impressão 3D na educação: possibilidades para o ensino de matemática. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, v. 14, n. 1, p. 1 -18, 2019.

LORENZATO, Sérgio. **O que é mesmo Matemática?** Campinas: Autores Associados, 2006.

MAZZOTTA, Marcos. Educação inclusiva e o ensino de matemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 59, p. 215 -232, 2015.

OLIVEIRA, R. M.; SANTOS, M. F.; PEREIRA, L. G. Educação inclusiva e tecnologias assistivas: o uso de materiais manipuláveis para o ensino de matemática a estudantes com deficiência visual. **Revista Educação Especial**, v. 33, e34, 2020.

PEREIRA, L. M. Extensão universitária: teoria e prática no contexto da universidade brasileira. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 12, n. 3, p. 105 -120, 2018.

SANTOS, P. R.; DINIZ, R. F. Modelagem e impressão 3D no ensino de geometria: uma experiência prática na educação básica. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, v. 14, n. 2, p. 45 -60, 2021.

SKOVSMOSE, Ole. **Towards a philosophy of critical mathematics education**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1994.

SOUSA, David A. **Como o cérebro aprende matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ZAMBRANO, L. A inclusão de alunos com deficiência visual no ensino de matemática: uma análise do uso de tecnologias assistivas. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. 21, n. 1, p. 71 -85, 2017.

O NÚCLEO DE ESTUDOS E DEFESA DE DIREITOS DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE DA UNESPAR CAMPUS PARANAVAÍ E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Rosangela Trabuco Malvestio da Silva⁴¹

Lucílio da Silva⁴²

Maria Carolina da Silva Bargas⁴³

Amanda Carvalho Heredia⁴⁴

INTRODUÇÃO

A extensão universitária na Universidade Estadual do Paraná - Unespar tem como objetivo a articulação com diferentes atores sociais, buscando a difusão e a disseminação do conhecimento científico, tornando-os acessíveis à sociedade em geral, possibilitando a modificação social aos que participam e utilizam os serviços dos projetos extensionistas (Unespar, 2025). Neste sentido o projeto de extensão NEDDIJ – Núcleo de Estudos e Defesa de Direitos da Infância e da Juventude da Unespar Campus Paranavaí, tem contribuído para a sociedade de Paranavaí e distritos de Tamboara, Quatro Marcos, Piracema do Norte, Amaporã e Nova Aliança do Ivaí, garantindo os direitos da infância e da juventude.

Em 10 (dez) anos de existência a equipe multidisciplinar do NEDDIJ tem atendido crianças e adolescentes em vulnerabilidade social gratuitamente, oferecendo serviços jurídicos na área da saúde, infracional e civil (pensão, adoção, guarda e visitas). Também tem desenvolvido um trabalho preventivo com crianças do município de Paranavaí, onde a equipe de Pedagogia realiza uma formação com 7 (sete) en-

⁴¹ Doutora em Educação; professora do Colegiado de Pedagogia; coordenadora do NEDDIJ – Núcleo de Estudos e Defesa de Direitos da Infância e da Juventude da Unespar – Campus Paranavaí.

⁴² Mestre em Direito; professor do Colegiado de Direito; Orientador de Direito do NEDDIJ – Núcleo de estudos e defesa de direitos da infância e da juventude da Unespar – Campus Paranavaí.

⁴³ Formada em Pedagogia pela Universidade estadual do Paraná – Unespar; bolsista graduada em Pedagogia do NEDDIJ – Núcleo de estudos e defesa de direitos da infância e da juventude da Unespar Campus Paranavaí.

⁴⁴ Formada em Direito – Bolsista graduada do NEDDIJ – Núcleo de Estudos e Defesa de Direitos da Infância e da Juventude da Unespar – Campus Paranavaí.

contros nas escolas de Ensino Fundamental Anos Iniciais sobre os direitos da criança e do adolescente exposto no estatuto da Criança e do Adolescente.

Diante do exposto este texto tem por objetivo discorrer sobre a atuação do projeto de extensão NEDDIJ - Núcleo de Estudos e Defesa de Direitos da Infância e da Juventude da Unespar Campus Paranavaí, como possibilidade de contribuir com ações que visem à superação das atuais condições de desigualdade e exclusão existentes na região do município de Paranavaí. A atividade extensionista ao ser entendida como trabalho social, ou seja, uma ação deliberada que se constitui a partir da realidade e sobre a realidade objetiva, tem possibilitado a transformação social, dos que participam do projeto e daqueles que tem a possibilidade ser atendido pelos bolsistas das áreas de Direito e Pedagogia.

NEDDIJ UNESPAR CAMPUS DE PARANAVAÍ

O Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e Juventude (NEDDIJ) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) *Campus Paranavaí* caracteriza-se como Projeto de Extensão Universitária, fruto de convênio celebrado entre o Governo Estadual, por meio da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e as Instituições Estaduais de Ensino Superior. A extensão universitária reafirma o entendimento de que a Universidade possui uma função social de produção e socialização do conhecimento e deve vincular-se aos interesses e necessidades da população.

Desta forma o NEDDIJ da Unespar Campus de Paranavaí disponibiliza gratuitamente atendimento jurídicos, socioassistenciais e pedagógicos, para crianças e adolescentes que estejam com seus direitos ameaçados ou violados. No ano de sua implantação (2014), o NEDDIJ estabeleceu parcerias com o Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Conselhos Tutelares, Conselhos de Direitos e Secretarias Municipais e Estaduais; CRAS, CREAS, escolas municipais e estaduais e organizações do Terceiro Setor, atuando na defesa de adolescentes, sobretudo com o histórico de roubo, furto e homicídio.

As ações do NEDDIJ, fundamentam-se no Estatuto da Criança e do Adolescente, que foi implementado pela Lei n.º 8.069 promulgada em 13 de julho de 1990. Conhecida como Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, possibilitou à criança e ao adolescente direitos legais, devendo ser protegidos pela família ou pela sociedade, por meio das autoridades públicas. Para que atenda seu objetivo principal, na defesa dos direitos da infância e da juventude, a equipe é interdisciplinar, formada por 4 (quatro) Advogados, uma Pedagoga e 4 (quatro) estagiários nas áreas de Direito e Pedagogia. Conta com Professores de apoio ou orientadores também nas áreas de Direito e Pedagogia.

A equipe é contratada via edital público, considerando a disponibilidade de bolsas e é coordenada por uma docente do colegiado de Pedagogia com a parceria de um docente com formação em Direito da Unespar Campus Paranavaí. Os docentes orientadores realizam reuniões quinzenais com a equipe, e com os órgãos competentes na cidade de Paranavaí e região, estabelecendo as parcerias e as ações a serem realizadas. Tendo como um dos objetivos específicos, colaborar com ações e defesas em processos judiciais na área da Infância e Juventude favorece a elaboração de conhecimento acadêmico, o qual é enriquecido pelo contato direto com a realidade vivenciada pela população que, por sua vez, possui uma atitude ativa no processo de troca de conhecimentos e na atuação da Universidade.

ATUAÇÃO DO NEDDIJ NA ÁREA JURÍDICA E PEDAGÓGICA

A atuação profissional do Direito no NEDDIJ engloba todos os conflitos relacionados à criança e ao adolescente: área cível (como guarda, adoção, alimentos, dentre outros), área da saúde por meio judicial (fornecimento de medicamentos, equipamentos, leite especial), e também a área penal (atos infracionais). Com isso, o projeto fornece apoio às famílias carentes com renda familiar de até três salários mínimos, realizando atendimentos gratuitos com agilidade e eficiência.

Em relação ao trabalho interdisciplinar entre Direito e Pedagogia, pode-se destacar ações relacionadas à orientação e intervenção jurídica

e pedagógica, a fim de materializar demandas judiciais buscando por meio de acordos judiciais e extrajudiciais, orientações, mediações de conflitos, reuniões com as redes de serviços envolvidos com os casos concretos. No Direito, a maior demanda dos beneficiários é na à área civil, estando direcionada à guarda e responsabilidade, tutela, adoção, regularização de alimentos e visitas, investigação de paternidade e alienação parental. Durante o trâmite do processo, são realizados atendimentos com as crianças, e com os responsáveis legais onde busca-se compreender as razões que trouxeram aquelas pessoas ao projeto. Possibilitando atuar judicialmente no real conflito do caso.

Já na área criminal/penal, busca-se entender os casos que chegam para realizar a defesa e sugerir medida socioeducativa ao juiz referente ao delito cometido pela criança ou pelo adolescente (ato infracional). Essas medidas socioeducativas tem a finalidade de reeducar (não de punir) para que haja o aprendizado e assim, não cometa outro ato infracional. Outro ponto importante é em relação às ações de saúde, onde a finalidade é conseguir o fornecimento de medicamentos, aparelhos e leite especial, colocando o Estado e o Município na posição de pólo passivo da ação.

Com isto, o projeto NEDDIJ, vem trabalhando em prol da sociedade, apresentando resultados satisfatórios aos beneficiários. Além das atividades elencadas, a equipe busca realizar atividades com a comunidade em parceria com os serviços públicos de referência do município, nas áreas de educação (escolas), saúde (unidades de saúde) e assistência social (CRAS – Centro de Referência e Assistência Social; CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social). A área de Pedagogia contribui nos casos de conciliação, estudo de caso e vagas em escola e creche, bem como capacitações, cursos e palestras para os profissionais que atuam na área da infância e juventude, buscando sempre a disseminação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Tendo como um dos objetivos específicos, colaborar com ações e defesas em processos judiciais na área da Infância e Juventude, garantindo o atendimento sócio jurídico às crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, vulnerabilidade socioeconômica,

inclusive de adolescentes autores de ato infracional em medida socioeducativa, e contribuir com debates, estudos e pesquisas na área de direitos das crianças e dos adolescentes paranaenses; promover a credibilidade da IES pública, sobretudo Unespar Campus Paranaíba junto à comunidade local e regional, oferecendo serviços de qualidade e de interesse social.

Consta no projeto estratégico como uma das metas, a socialização do Estatuto da Criança e do Adolescente por meio de ações de divulgação, organização de eventos, debates, estudos e pesquisas na área da infância e juventude. Além do apoio jurídico, o projeto tem desenvolvido ações de estudo e divulgação do Estatuto da criança e do adolescente e dentre as ações previstas no projeto do NEDDIJ, para atender esta proposta, os bolsistas desenvolvem o trabalho de pesquisa e estudos teórico-práticos, visando ampliação de conhecimentos na área de proteção e defesa de direitos da criança e do adolescente residente.

BOAS PRÁTICAS DO PROJETO DE EXTENSÃO NEDDIJ UNESPAR CAMPUS DE PARANAÍ

Muitas são as boas práticas do NEDDIJ em prol da sociedade, aproximando a universidade à comunidade. Abaixo são apresentadas seis ações de destaque no ano de 2024 e 2025:

- 1.^a ação de destaque: Ação judicial iniciada no ano de 2024, de Obrigação de Fazer em face dos Entes Estatais para fornecimento de uma série de materiais para criança portadora de Epidermólise Bolhosa (CID 10 Q819). Os materiais em conjunto, de acordo com a prescrição médica, levariam a família a ter um gasto médio mensal de R\$ 18.000,00 (dezoito mil reais). Em 08/02/2024 foi concedida a tutela de urgência, para fornecimento até o julgamento final da demanda. Em 12/06/2024 a ação foi julgada totalmente procedente, e a família permanece recebendo todos os materiais necessários.
- 2.^a ação de destaque: Uma avó paterna procurou o projeto relatando que depois da prisão de seu filho houve uma quebra da convivência do neto com toda a família paterna. Após o atendimento

inicial foi proposta uma ação de regulamentação de visitas em favor da avó e em audiência de conciliação, com muito diálogo, foi possível chegar a um acordo que permitisse a retomada da convivência familiar que é um direito da criança assegurado pela legislação. Além disso, foram observadas as necessidades da avó e as preocupações da mãe, fixando que as visitas iniciariam de maneira assistida e em períodos mais curtos para retomar a convivência, mas que depois ocorreriam sem supervisão e de forma mais frequente.

- 3.^a ação de destaque: A equipe jurídica realizou o atendimento da mãe de uma beneficiária, cuja filha adolescente era portadora de paralisia cerebral, apresentando tetraplegia espástica, epilepsia, disfagia e desnutrição. Entre as ações ajuizadas em favor dessa família, cita-se o pedido de fornecimento de diversos insumos para alimentação enteral que foi julgado procedente e o pedido de execução desta sentença pois os entes federativos responsáveis não deram cumprimento a obrigação imposta, sendo efetivados bloqueios de valores nas contas do Estado e/ou Município que pudessem suprir as compras que precisaram ser realizadas pela genitora. Além disso, foi determinado um valor de R\$18.039,44 referente a multa pelo não cumprimento da sentença e a falta de fornecimento dos insumos, que foi revertido para a família.
- 4.^a ação de destaque: A adolescente usava fraldas que foram concedidas judicialmente, mas que estavam sendo fornecidas em tamanho diverso do utilizado pela adolescente. Para dar cumprimento foi promovida outra ação de execução de sentença que gerou a família bloqueios para compra particular das fraldas. A adolescente também fez uso de medicações e de fórmula alimentar por certo período, que também foi solicitada judicialmente. Além disso, a família foi atendida em ações relacionadas ao direito de família, para a cobrança de valores não pagos de pensão alimentícia e despesas extraordinárias, além da defesa em um processo de exoneração promovido pelo genitor, que foi julgado improcedente.
- 5.^a ação de destaque: No ano de 2025 o NEDDIJ Paranavaí ingressou com Ação Judicial de Indenização Abandono Afetivo em favor de um adolescente que possui uma série de transtornos psicológicos

devido à ausência paterna. A situação piorou quando o genitor ingressou com uma Ação Judicial de Investigação de Paternidade no ano de 2024, questionando sua relação biológica com o filho. Em audiência de conciliação, estando presentes genitor e genitora, os advogados do NEDDIJ com o auxílio dos mediadores do Tribunal fizeram importantes apontamentos e reflexões com o genitor, que se comprometeu a mudar de postura. Em audiência ficou acordado que o genitor exerceria seu direito de convivência em finais de semana alternados, buscando fortalecer o vínculo com o filho. Ficou consignado ainda que em caso de descumprimento da visita, o genitor seria compelido ao pagamento de multa no valor de R\$ 300,00 por final de semana descumprido.

- 6.^a ação de destaque: No ano de 2025 o NEDDIJ Paranavaí ingressou com Ação de Obrigação de Fazer em face do Município de Paranavaí, com o fim de compelir o Ente a fornecer professor de apoio ou professor auxiliar em sala de aula para criança de 10 (dez) anos de idade, portadora de Transtorno do Espectro Autista (CID 10 F84.0), Transtorno Opositor Desafiador (CID 10 F91.3), e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (CID 10 F90.0). No dia 26/02/2025 o Juiz concedeu a tutela de urgência requerida, e determinou que o Município disponibilize ao infante, até o final do julgamento, professor de apoio junto a Escola Municipal em que se encontra matriculado.

Essas são algumas ações em destaque, que representam a importante atuação do NEDDIJ para a comunidade de Paranavaí (PR) e estão em conformidade com o objetivo da Extensão da Universidade que busca intervir na solução de problemas sociais existentes na região – voltados aos direitos humanos, infância e adolescência, nessa comarca, desenvolvidos pela área jurídica.

Com o intuito de prevenção da violência contra crianças e adolescente, pode-se destacar a ação da Pedagogia que desenvolve desde o ano de 2022, o projeto ECA nas escolas municipais de Paranavaí (PR), que tem como objetivo destacar a importância das crianças conhecerem os direitos e deveres fundamentais contidos na legislação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), contribuindo para formar a cidadania. Os direitos apresentados são: Direito à Vida e à

Saúde; à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade; à Convivência Familiar e Comunitária; à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer e Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho.

O ECA estabelece as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos fundamentais, em total consonância com o princípio da absoluta prioridade para a sociedade, a família e o Estado. Conforme o ECA (1990), especialmente no que diz respeito ao direito à educação e suas competências constitucionais, garantindo o acesso, a oferta e a permanência na escola, visando integrar socialmente e garantir os direitos individuais e sociais, por meio da efetivação do direito à educação, incentivando o diálogo e a construção de uma infância plena.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Em cada escola foram realizados sete encontros para a apresentação do conteúdo, de forma dinâmica, contribuindo para o interesse das crianças pela temática. No primeiro encontro foi feita a apresentação da equipe do NEDDIJ, as bolsistas explicaram os assuntos que seriam trabalhados e a diferença entre direitos e deveres. No segundo encontro o direito à vida e a saúde foi o ponto central, onde as crianças aprenderam sobre cada etapa do seu desenvolvimento físico. Utilizaram-se imagens dos direitos e deveres em relação à vida e à saúde, para que as crianças percebessem a diferença do que faz parte ou não desse direito. Por exemplo: ser atendido pelo médico desde a barriga da mamãe (Direito), ir para o dentista regularmente (Dever).

Como dinâmica, realizou-se o cultivo do grão de feijão (Figura 1), utilizando os recursos como copos plásticos, algodão, feijão, água, regador e um suporte para armazenar esses feijões. As crianças fizeram o plantio de uma semente de feijão no algodão para que observassem o desenvolvimento e estabelecessem relações com o direito à vida e à saúde.

Figura 1 – Grão de feijão

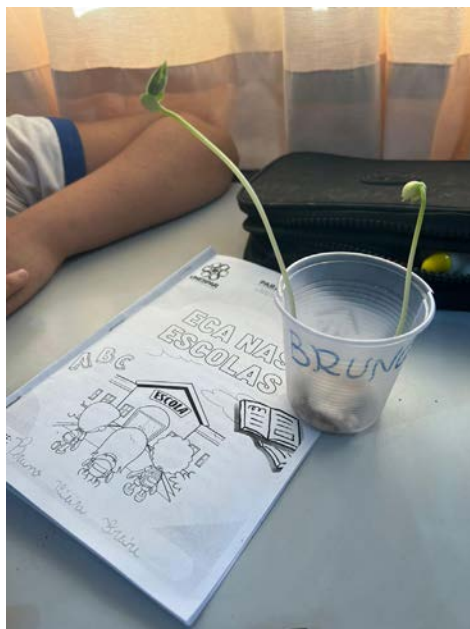


Figura 2 – Dinâmica do corpo



No terceiro encontro, a equipe explicou sobre a importância da liberdade, do respeito e da dignidade, disposto como direito. As bolsistas ressaltaram sobre a importância de se conhecer o próprio corpo, sobre os cuidados, os toques indesejáveis, o respeito com o corpo do outro, a manipulação inadequada das partes íntimas. A dinâmica usou um boneco e EVA colado no quadro (Figura 2), e uma plaquinha de proibido, que as crianças, uma por vez, indicavam quais as partes do corpo em que se sentem desconfortáveis à toques alheios. Esta atividade contribuiu para conscientizar as crianças sobre o abuso infantil.

Figura 3 – Cartilha



Figura 4 – Desenho do ECA



No quarto encontro as bolsistas discutiram o “Direito à Convivência Familiar e Comunitária”. Explicaram que a criança é assegurada pelo ECA, tendo direito à convivência de uma família que a estimule e cuide dela segundo suas necessidades pessoais e sociais (Figura 3). A dinâmica utilizada foi o relato das crianças sobre suas famílias, contaram com quem moram, o bairro onde moram, as brincadeiras que brincam no seu bairro e falaram se tem alguma coisa que gostaria que fosse diferente. Por fim, cada criança recebe um broche com um emoji⁴⁵ interativo ao sentimento.

⁴⁵ Um emoji é um pictograma ou ideograma, uma pequena imagem usada para representar emoções, objetos, símbolos ou atividades em mensagens de texto ou outros contextos digitais. A palavra “emoji” vem do japonês “e” (imagem) e “moji” (caractere). São amplamente usados em mensagens eletrônicas, redes sociais e outros aplicativos para expressar sentimentos ou substituir palavras (<https://bnd.art.br/rFhSKi>).

O quinto encontro tratou do “Direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer”. As crianças entenderam o que significa o direito à Educação (Figura 4), esmiuçando seus detalhes: direitos e deveres, a garantia de vaga na escola, transporte, educação de qualidade e o direito à cultura, evidenciando os vários tipos de culturas e religiões e ao patrimônio cultural – como as obras de Monteiro Lobato (representando o folclore brasileiro). Em seguida foi feito uma breve interação de quem eles conheciam do sítio do pica-pau amarelo e alguns personagens do folclore brasileiro.

O sexto encontro teve como tema o “Direito à profissionalização e à proteção ao trabalho”. As bolsistas explicaram por que crianças não podem trabalhar. Destacaram que apenas adolescentes a partir dos 14 anos possuem o direito de vagas de estágios, jovem-aprendiz e programas de aprendizagem tecnológica. A dinâmica escolhida foi a produção de um desenho sobre a pretensão de suas futuras profissões. Por fim, no sétimo e último encontro, a proposta foi o encerramento. Neste encontro as bolsistas retomaram os temas trabalhados nos encontros e entregaram a certificação de conclusão do projeto. As crianças também receberam uma lembrancinha, e a cartilha de atividades desenvolvidas nos encontros.

Ao abordar os direitos e deveres de maneira lúdica, as bolsistas perceberam que puderam contribuir de forma positiva para as relações sociais, bem como o potencial educativo do projeto. Foi possível transformar alguns conceitos culturais que antes não eram discutidos bem como refletir sobre a convivência em sociedade. A apresentação do projeto também proporcionou benefícios significativos para a formação acadêmica daqueles que o apresentaram, pois exigiu pesquisa aprofundada sobre o tema e planejamento, o que contribuiu para o desenvolvimento de conhecimentos específicos e aprimoramento das competências acadêmicas. Importante destacar que a cada ano a equipe pedagógica avalia os encontros, as dinâmicas e as atividades, que são replanejadas e reorganizadas conforme as necessidades de cada escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, percebe-se que o NEDDIJ *Campus de Paranavaí* possui grande relevância social, visto que tem se constituído em um dos equipamentos de demandas infantojuvenis da região de abrangência do projeto. Nesse sentido, evidencia-se que a extensão universitária extrapola os muros da universidade. Entende-se que este projeto está em conformidade com o objetivo da Extensão da Universidade que busca intervir na solução de problemas sociais existentes na região, voltados a direitos humanos, infância e adolescência, nessa comarca.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA é reconhecido como um importante documento de proteção dos direitos das crianças. Ele orienta a ação do Estado na elaboração e regulamentação das políticas públicas sociais, reconhecendo a criança como sujeito de direitos fundamentais, incluindo o direito à educação escolar. Durante a aplicação do Projeto “ECA NAS ESCOLAS”, os alunos tiveram a oportunidade de adquirir conhecimento sobre os seus direitos e deveres. O objetivo a longo prazo do projeto, foi promover uma conscientização positiva em relação à convivência social. Dessa forma, trabalhar com esta temática contribuiu na prevenção de uma sociedade menos violenta.

A apresentação do projeto proporcionou uma valiosa experiência de aprendizado e crescimento pessoal para as bolsistas e a percepção da importância da atividade extensionista. Depreende-se que este projeto tem ganhado destaque e relevância nas escolas municipais de Paranavaí (PR), possibilitando maior visibilidade das atividades do NEDDIJ – Unespar e da própria Universidade.

Ao final deste estudo, pode-se concluir que o NEDDIJ tem contribuído para atender a comunidade no campus de Paranavaí da Universidade Estadual do Paraná, possibilitando a concretização de direitos fundamentais de crianças e adolescentes, previstos na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, quais sejam: direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, a partir do atendimento direto à população,

assim como de ações de caráter preventivo da violação de direitos. No que se refere ao trabalho interdisciplinar pode-se concluir que a equipe tem desenvolvido no projeto de extensão diálogos que contribuem para fortalecer a unidade do grupo, bem como para compartilhar saberes para concretizar as ações de prevenção e educação referentes a crianças e adolescentes, bem como defender os direitos da criança e do adolescente em situação de vulnerabilidade que procura o NEDDIJ.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <https://bnd.art.br/s8xIle>. Acesso em: 11 de maio de 2024.

UNESPAR. Pró-Reitoria de extensão e Cultura – PROEC. Disponível em: <https://bnd.art.br/zjVtOF>. Acesso em: 10 ago. 2025.

O EDUCINE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR DE PARANAVÁ COMO EXPERIÊNCIA DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Viviane da Silva Batista⁴⁶

Nájela Tavares Ujiie⁴⁷

Taís Renata Maziero Giralde⁴⁸

INTRODUÇÃO

A extensão universitária brasileira passou por diferentes momentos e delineamentos ao longo da história, os quais refletem transformações políticas, sociais e educacionais do país, que estão intrínsecas às Reformas Educacionais e à configuração do Ensino Superior. A Constituição Federal de 1988 tem marco legal no reconhecimento da extensão e tangencia a compreensão do Ensino Superior e da Universidade no território nacional. Nessa dinâmica, registra em seu artigo 207 que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988, Art. 207). A partir daí, ao lado do ensino e da pesquisa, a extensão passou a compor a indissociabilidade da missão universitária.

Entretanto, Souza (2000) e Nogueira (2013) ponderam que a extensão universitária, embora reconhecida, não é colocada em equilíbrio e igual valor no tripé da Universidade. Em geral, na seara do Ensino Superior, persiste a tendência de dedicação e atenção mais voltadas às questões

⁴⁶ Doutora em Educação (UEM). Professora Adjunta e Coordenadora da Curricularização da Extensão do Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavai (UNESPAR-Pvaí). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR).

⁴⁷ Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavai (UNESPAR-Pvaí). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil (GEPPEI/UNICENTRO).

⁴⁸ Mestre e Doutora em Educação (UEM). Pedagoga (UNIFATECIE). Licenciada em Filosofia (PUCPR). Professora Colaboradora do Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavai (UNESPAR-Pvaí).

didático-científicas, ensino e pesquisa em detrimento da extensão universitária. Contudo, esse contexto sofreu uma transformação imanente com promulgação da Resolução CNE n.º 7 (Brasil, 2018), que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e orienta sua inserção obrigatória nos currículos dos cursos de Ensino Superior. Assim, a curricularização da extensão desabrocha e com ela a compreensão da contribuição basilar da extensão universitária na formação acadêmica e na sociedade, uma vez que a extensão toma parte do currículo como elemento integrativo de comunicação e diálogo entre universidade e sociedade, numa dinâmica de desenvolvimento educacional, político, social, cultural e econômico das regiões de pertença.

Dessa forma, a institucionalização da extensão universitária, nos níveis constitucional e legal, tem sido acompanhada por iniciativas importantes de sua implementação no âmbito do Ensino Superior, das quais temos o projeto *EduCine: Oralidade e Investigação Científica por meio do Cinema na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* como parte integrante, pela via da curricularização da extensão, vinculado às disciplinas Produção Textual (PROTEX) (optativa) e Metodologia da Pesquisa em Educação (METEP) (obrigatória) do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, *Campus Paranavaí*, com integralização de 48 horas, das 180 horas totais das duas disciplinas do currículo.

A ação extensionista realizada utilizou a linguagem cinematográfica e fílmica como recurso didático de planejamento e inserção social, com o intuito de promover a educação e ação inovadora, desenvolvendo a oralidade, a cientificidade e os princípios atitudinais na formação global dos partícipes. A consolidação do Projeto *EduCine* na sociedade atingiu 8 municípios da região Noroeste do Paraná, 17 escolas, 593 partícipes, sendo 567 crianças e 26 profissionais da educação, dentre eles diretores, coordenadores e professores. Ponderamos que a ação do projeto teve contribuição formativa e promoveu uma dinâmica socioeducativa significativa, evidenciando o potencial do cinema como prática integradora de ensino, pesquisa e extensão na formação de futuros pedagogos.

Para dar tessitura a este capítulo, organizamos quatro seções que desvelaram a ação extensionista materializada, sendo a primeira *Extensão e Curricularização da Extensão: histórico e conceito*, que apresenta o substrato teórico que sustenta a extensão universitária e a curricularização da extensão brasileira; a segunda *Educação, Cinema e Princípios Atitudinais: pressupostos de base*, que fundamenta os conceitos instrumentalizadores da ação extensionista, a terceira *Projeto EduCine: configuração e materialidade*, que delineia sua execução e os resultados alcançados, e por fim, a quarta seção dedicada às *Considerações Finais*.

EXTENSÃO E CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: HISTÓRICO E CONCEITO

De acordo com Sant'Ana (2023), a extensão universitária brasileira teve um desenvolvimento tardio, mas fortemente influenciado pelos modelos instituídos no cenário mundial. Gadotti (2017) ressalta que foi na década de 1960 que, no Brasil, a extensão universitária assumiu compromisso social e de educação popular, com influência de movimentos sociais participação da União Nacional dos Estudantes (UNE), via movimento estudantil e ideário freiriano, que discorria apontando caminhos e orientações correlacionando as seguintes demandas para extensão universitária: teorizar a prática para transformá-la; reconhecer a legitimidade do saber popular; a pesquisa participante; a harmonização e interconexão entre o formal e não-formal; combinar trabalho intelectual com trabalho manual; e promover reflexão e ação, a conscientização, o diálogo e a transformação (Freire, 1985).

Em Freire (1985), temos uma compreensão de extensão abrangente e implicada de compromisso, pois concebe a extensão como comunicação, coparticipação no ato de conhecer, diálogo e formação. A extensão é vista não apenas como uma dimensão do ensino e da pesquisa voltada só para fora da universidade, mas, também como uma prática que se articula internamente, com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Nesse sentido, a extensão é entendida como uma troca que fortalece e serve como semente para a transformação.

A criação do “Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras” (FORPROEX), em 1987, foi decisiva para o avanço da compreensão da extensão universitária entendida “[...] como um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” na constituição de espaço de encontro para o saber acadêmico e o saber popular (Gadotti, 2017, p. 2).

A extensão universitária representa um dos três pilares fundamentais sobre os quais se sustenta a universidade, ao lado do ensino e da pesquisa. Desse modo, enquanto um processo educativo, cultural e científico, a extensão universitária cria pontes entre o conhecimento produzido nas universidades e na sociedade, buscando não apenas a aplicação prática desse saber, mas também seu papel no impacto e na transformação social. Nesse percurso histórico, político e educativo, a extensão universitária vem se consolidando e avançando em sua materialidade. O FORPROEX lançou a Política Nacional de Extensão em 2012, de modo que tivemos a institucionalização da Extensão e a priorização da Extensão em programas e investimentos do Governo Federal, dentre eles o Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT), vigente de 2008 a 2016 e o Programa de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação (PROEXT-PG), criado em 2023, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Sesu/MEC). No bojo evolutivo, é importante registrar qual a nossa compreensão de extensão universitária e ela coaduna com o exposto:

A Extensão sobre a qual falamos precisa trazer, como premissa, a transformação social. Ela deve focar na transformação social e ter, como prioridade, o impacto na formação dos(as) estudantes. [...] é sinalada por uma característica diferente daquela que a antecedeu, que, por vezes, tinha uma marca mais assistencialista ou de prestação de serviços. Ao contrário das fases anteriores, a Extensão deve estar pautada por uma relação ganha-ganha, feita e construída a partir do compartilhamento e do reconhecimento dos saberes que estão fora da universidade. Os saberes científicos são importantes e os saberes populares

também. É nesta troca que temos uma construção coletiva, que vai impactar de maneira diferente a formação do nosso estudante e vai ser geradora da transformação tanto na sociedade quanto na própria universidade (Lisboa Filho, 2022, p. 23).

A curricularização da extensão, para nós, tem correlação com a dialogicidade freireana, a comunhão de pessoas e esforços na mobilização de objetivo comum. Esse processo retroalimenta o existir e a busca humana pela educação integral, fortalecendo o desejo de ser mais no mundo e com ele, pois, como evidencia Freire (1985, p. 36), “[...] o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”. Por isso, defendemos que a extensão universitária e a curricularização da extensão são formativas e educativas ao mesmo passo, bem como fonte de pesquisa, reflexão e contribuição mútua entre a Universidade e a Sociedade.

Para Gadotti (2017), a ideia de curricularização não é nova, aparece nas metas 21 e 23 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, na estratégia 7 da meta 12 do PNE 2014-2024, ganhando consolidação e força com a Resolução CNE n.º 7 (Brasil, 2018), que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e orienta sua inserção obrigatória nos currículos dos cursos de Ensino Superior, com no mínimo dez por cento da carga-horária dos cursos de graduação.

Segundo Ujiie, Batista e Cordeiro (2024), vivemos um momento novo com a curricularização da extensão, que nos convoca a inserção dessa dimensão como componente curricular obrigatório nos cursos superiores. Esse processo é vital para a reconciliação da extensão com a missão universitária, promoção do conhecimento e transformação social, abrangendo a reavaliação de sua prática e teoria em prol de uma educação superior mais integrada e conectada às demandas da sociedade.

Nessa direção, a ação extensionista do *EduCine* é percuciente à realidade da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), em específico ao Curso de Pedagogia do *Campus* Paranavaí, orientada pelo regulamento de extensão universitária (Resolução 042/2022 – CEPE/UNESPAR)

e pelo Regulamento de Curricularização da Extensão Universitária (Resolução 34/2024 – CEPE/UNESPAR), documentos que pontuam a compreensão da extensão universitária como um trabalho interdisciplinar que visa favorecer uma visão integradora da dimensão social e humana, e, concebem a curricularização da extensão como “Ações Curriculares de Extensão (ACE)”, desenvolvidas nos componentes curriculares dos cursos de Graduação e Pós-Graduação da Unespar, de modo a integrar os cursos de Graduação e Pós-graduação da Unespar, envolvendo discentes e docentes em ações extensionistas junto à sociedade, promovendo “[...] promovendo o intercâmbio, a reelaboração e a produção de conhecimento sobre a realidade com a perspectiva de transformação social” (Unespar, 34/2024, p. 2).

O exposto referenda a relação transformadora entre Universidade e Sociedade, bem como o princípio de dialogicidade e coparticipação no ato do conhecimento. Assim, compreende a ACE como ato articulista da missão universitária, na tríade ensino, pesquisa e extensão, aspectos orientadores na materialização do projeto *EduCine* que, por sua vez, aproxima a universidade de diferentes realidades escolares (sociedade), mobiliza a comunidade acadêmica, a pesquisa, planejamento, ensino e extensão ao colocar teoria em prática, utilizando a linguagem cinematográfica como instrumento de inserção social e aprendizagem para seu público-alvo em todas as escolas acolhedoras da intervenção.

Essa integração entre Universidade e Sociedade, promovida pelo projeto *EduCine*, não apenas reflete o compromisso com a transformação social, mas também fundamenta a ação extensionista em pilares teóricos essenciais. Nesse sentido, a próxima seção explora os conceitos que embasam essa ação, abordando a intersecção entre educação, cinema, cientificidade e os princípios atitudinais que norteiam o projeto.

EDUCAÇÃO, CINEMA E PRINCÍPIOS ATITUDINAIS: PRESSUPOSTOS DE BASE

Para o esclarecimento dos pressupostos de base, é fundamental conceituarmos “educação”, “cinema”, “oralidade”, “educação científica”

e “princípios atitudinais” e o faremos aqui a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória, inspirada nos fundamentos da educação libertadora de Paulo Freire (1921-1997).

Nessa perspectiva, a educação é vista como um processo de conscientização e emancipação, que visa desenvolver a capacidade crítica e reflexiva dos indivíduos, permitindo que eles sejam sujeitos ativos de sua própria história. Nas palavras de Freire (2013, p. 127), “[...] a educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. A educação é, portanto, um ato dialógico, em que educadores e educandos aprendem juntos, problematizando a realidade e buscando a transformação social.

O cinema é uma forma de expressão artística que utiliza imagens em movimento e som para contar histórias, transmitir mensagens e evocar emoções. Por meio da problematização de imagens e narrativas, pode tornar-se um recurso pedagógico no desenvolvimento integral dos alunos. Isso porque:

[] o cinema constitui-se em uma matriz social singular de percepção, elaboração e transmissão de saberes e fazeres, possibilitando distintas formas de apreensão, compreensão e representação do mundo. Nesses termos, enquanto uma modalidade integrante do conhecimento humano, o cinema orienta e explica percursos individuais e grupais formados em ambiências em que a imagem em movimento constitui e possibilita aprendizados que passam a compor o estoque de experiências da sociedade (Silva, 2010, p. 161-162).

Os apontamentos de Silva (2010) revelam o cinema como uma poderosa matriz social e, ao reconhecer o cinema como uma modalidade integrante do conhecimento humano, o autor destaca seu potencial para formar e orientar percursos individuais e grupais. Além disso, a imagem possui maior impacto na evocação de emoções do que a palavra, tornando a linguagem cinematográfica um recurso significativo por sua capacidade de despertar sensações e sentimentos (Arroio; Giordan, 2006).

Um filme pode atuar como um elemento introdutório para novos temas, despertando a curiosidade e motivação dos alunos, o que favorece o desejo de pesquisa e o aprofundamento do conteúdo programático (Ferrés, 1996). Nesse sentido, a utilização de filmes no ensino se mostra uma estratégia promissora, pois além de introduzir conteúdos, eles podem ser trabalhados interdisciplinarmente; subsidiar atividades extracurriculares, estimulando o interesse dos estudantes e fomentando sua autonomia. No entanto, para que esses benefícios sejam efetivos, é essencial o planejamento, articulando o filme a outros recursos e definindo sistematicamente seus objetivos pedagógicos.

Dessa forma, o planejamento pedagógico bem estruturado não apenas potencializa a eficácia do uso do filme como recurso didático, mas também contribui para o desenvolvimento de atitudes essenciais nos envolvidos no processo educativo. Nesse contexto, os princípios atitudinais tornam-se fundamentais, pois englobam as atitudes e comportamentos que são estimulados, desenvolvidos e fortalecidos ao longo da prática pedagógica. No projeto *EduCine*, esses princípios foram contemplados em duas frentes.

Em primeiro lugar, referem-se às atitudes dos acadêmicos de Pedagogia que participaram do projeto, que demonstraram capacidade de planejamento, criatividade e flexibilidade ao desenvolver um plano de ensino interdisciplinar que integrava conhecimento das disciplinas de PROTEX e METEP. Essas atitudes permitiram que os acadêmicos experienciassem o contexto escolar e desenvolvessem saberes importantes para a docência. Em segundo lugar, os princípios atitudinais também se referem às atitudes e aos comportamentos desenvolvidos pelas crianças que participaram do projeto. Ao trabalhar com obras cinematográficas, as crianças tiveram sua curiosidade aguçada, percepção, memória e registros incentivados. Essas atitudes são fundamentais para o desenvolvimento integral, no que tange habilidades cognitivas e linguísticas, e para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

O *EduCine* reflete a perspectiva freireana ao estruturar a aprendizagem como um processo dialógico que envolve múltiplos agentes: o professor universitário, o acadêmico de Pedagogia, a comunidade

escolar e a criança-aluno. Para Freire (1967), a educação deve ser construída coletivamente, considerando a realidade dos sujeitos envolvidos para que o conhecimento faça sentido e promova a criticidade. Nesse contexto, o professor universitário atua como mediador, fomentando reflexões e incentivando o acadêmico a planejar e conduzir atividades pedagógicas que dialoguem com a experiência das crianças. O acadêmico, por sua vez, assume um papel consciente e protagonista ao construir estratégias interdisciplinares e estabelecer um vínculo com os estudantes, estimulando sua curiosidade e desenvolvimento integral. Essa relação em cadeia, fundamentada na troca de saberes, reforça o caráter não impositivo do conhecimento e a importância da participação ativa de todos no processo educativo, permitindo que o aprendizado ocorra de forma contextualizada, crítica e significativa.

Assim, no *EduCine*, a relação entre o professor universitário, o acadêmico e a criança reflete a concepção freiriana de que a libertação autêntica não é algo depositado nos sujeitos, mas sim uma práxis que envolve ação e reflexão sobre a realidade para transformá-la.

A oralidade, conforme perspectiva freiriana, transcende a mera comunicação, constituindo-se no cerne do diálogo, da conscientização e da transformação social. Através da interação dialógica, educadores e educandos trocam experiências, constroem conhecimento e tomam consciência de suas realidades, empoderando-se para questionar e transformar o mundo circundante (Freire, 1967). A oralidade, portanto, representa a expressão da cultura, da identidade e da resistência dos grupos sociais, sendo uma prática libertadora que capacita os indivíduos a darem voz às suas vivências, romperem com a opressão e se tornarem agentes de sua própria história. Nesse sentido, a linguagem oral pode ser compreendida como:

[...] uma atividade livre e se inicia desde os primeiros meses, quando o bebê emite sons evidenciando a comunicação entre os que estão próximos. Aos poucos esses balbucios vão se tornando palavras, frases, e a criança se comunica definitivamente com o mundo ao seu redor, e quanto mais a criança exercita a fala, mais ela se aprimora e percebe o uso social da fala. A

linguagem oral da criança tem de ser trabalhada desde o início de sua vida. Na escola, esse trabalho é determinante (Chaer; Guimarães, 2012, p. 87).

A aprendizagem da oralidade, especialmente na infância, é um processo indispensável para o desenvolvimento global da criança. A oralidade não se restringe à fala, tem dimensão articulada à escuta, à compreensão, à interpretação e à produção de textos orais, que são habilidades importantes que se desenvolvem ao longo da infância. A escola, portanto, deve oferecer oportunidades para que a criança desenvolva esses campos.

Dessa forma, ao reconhecer a oralidade como um processo interativo e multimodal, torna-se evidente a necessidade de integrá-la a práticas pedagógicas que estimulem a construção do conhecimento por meio da comunicação e da expressão. Nesse contexto, a pesquisa e a investigação científica aparecem como elementos imprescindíveis à potencialização dessa interação, permitindo que os alunos desenvolvessem não apenas inteligências linguísticas, mas também um olhar crítico sobre o mundo. Assim, a conexão entre linguagem e cientificidade na Educação Básica fortalece a aprendizagem, promovendo um ambiente em que a curiosidade e a argumentação são incentivadas desde os primeiros anos de escolarização.

A educação científica na infância é um dos eixos para a formação de cidadãos críticos, investigativos e autônomos. Segundo Moss (2002) e Gobbi (2010), desde os primeiros anos de escolarização, as crianças são naturalmente curiosas e investigativas, características que, quando estimuladas conscientemente, podem consolidar uma base consistente para o pensamento científico ao longo da vida. Desde cedo, elas questionam o mundo ao seu redor, explorando fenômenos naturais, sociais, culturais e tecnológicos por meio do constante uso do “Por quê?” (Rinaldi, 2016).

Nesse sentido, a integração da disciplina de METEP e PROTEX no projeto de extensão *EduCine* se apresenta como um avanço significativo para a formação docente e para a promoção de uma educação científica desde os primeiros anos de escolaridade.

A ação do projeto *EduCine* não apenas valida a relevância da educação científica na infância, como também potencializa a formação inicial dos acadêmicos e promove uma abordagem inovadora e interdisciplinar do ensino com pesquisa. Integrar a metodologia da pesquisa ao cotidiano escolar desde os primeiros anos significa abrir caminhos para uma educação mais crítica, participativa e alinhada às necessidades contemporâneas da sociedade. Ao unir pesquisa, oralidade e cinema, o projeto demonstrou que a investigação científica pode – e deve – ser cultivada desde os primeiros anos escolares.

PROJETO EDUCINE: CONFIGURAÇÃO E MATERIALIDADE

Na perspectiva do *EduCine*, os princípios atitudinais estão relacionados à postura dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem por meio do cinema, do uso da linguagem oral em sala, em prol da educação científica e formação global. Esses princípios dizem respeito a valores, disposições e atitudes que favorecem uma experiência educativa crítica e transformadora. Dentre eles, destacamos aqueles que entendemos ser primordiais:

- a. **A escuta sensível e a empatia** – No *EduCine*, a escuta sensível se manifestou na atenção ao que os filmes expressam e na interação entre acadêmicos e crianças. Esse princípio incentivou os participantes a compreender diferentes realidades e perspectivas, promovendo o diálogo respeitoso e a troca de experiências dentro e fora da sala de aula.
- b. **A curiosidade e abertura ao novo** – O *EduCine* valoriza o cinema como um convite à descoberta. A curiosidade dos acadêmicos e das crianças impulsiona a exploração de diferentes gêneros, estilos e narrativas, ampliando não apenas o repertório cinematográfico, mas também a capacidade de questionamento e análise sobre o mundo ao seu redor.
- c. **A reflexão crítica** – Mais do que assistir a filmes, o *EduCine* incentivou acadêmicos e crianças a interpretá-los criticamente, relacionando suas temáticas a abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), questões sociais, científicas,

políticas, tecnológicas e culturais. Esse princípio promoveu a leitura além das imagens, estimulando debates que fortalecem o pensamento crítico e a argumentação.

- d. **A expressão e criatividade** – A experiência cinematográfica no *EduCine* não se limitou ao ato de assistir; ela também inspirou a produção criativa. Seja por meio da oralidade, desenho ou da escrita, acadêmicos e crianças foram incentivados a recriar histórias, interpretar personagens e ressignificar narrativas com base em suas próprias vivências e imaginário.
- e. **O respeito à diversidade** – O cinema permite que acadêmicos e crianças entrem em contato com diferentes culturas, modos de vida e histórias. No *EduCine*, esse princípio reforçou a valorização da diversidade e a compreensão das múltiplas formas de existir no mundo, tornando o espaço educativo mais inclusivo e acolhedor.
- f. **O engajamento e protagonismo** – No *EduCine*, os acadêmicos não foram apenas mediadores, e as crianças não foram apenas espectadoras: ambos protagonizaram o processo. Esse princípio incentivou a participação ativa na experiência cinematográfica, seja na análise dos filmes, na produção de conteúdo ou na condução de discussões, promovendo autonomia e envolvimento genuíno com o aprendizado.
- g. **O desenvolvimento da oralidade** – O *EduCine* transformou a experiência do cinema na sala de aula em um espaço de fala e escuta ativa. Para os acadêmicos, esse princípio fortaleceu a prática docente e a mediação de debates. Para as crianças, estimulou a expressão verbal, permitindo que compartilhassem suas percepções, elaborassem argumentos e ampliassem sua capacidade comunicativa a partir dos filmes assistidos.
- h. **A pesquisa como fundamento da prática educativa** – Este princípio reconheceu a pesquisa como a base do *EduCine*, guiando a escolha dos filmes, a adequação às faixas etárias e a relação entre cinema e oralidade. A disciplina de METEP foi essencial nesse processo, auxiliando acadêmicos na elaboração e formatação dos relatórios e do plano de ensino das oficinas. Sobretudo, os princípios básicos da investigação científica – curiosidade, problematização, observação, comprovação e

registro – foram vivenciados tanto pelos acadêmicos quanto pelas crianças, fortalecendo o pensamento crítico e a aprendizagem significativa.

Dessa forma, os princípios atitudinais do projeto referem-se às disposições, valores e posturas que orientaram a experiência educativa mediada pelo cinema. Esses princípios transcendem a simples fruição da obra fílmica, configurando-se como elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma aprendizagem crítica, sensível e reflexiva. O projeto alicerçou-se na concepção de que a linguagem cinematográfica pode ser um recurso pedagógico potente para o desenvolvimento da oralidade, da formação atitudinal e da investigação científica desde a Educação Básica. Desde sua implementação, o *EduCine* consolidou-se como um espaço de interlocução entre a universidade e a comunidade escolar. Em sua trajetória, a iniciativa impactou diretamente oito municípios do Noroeste do Paraná e estruturou-se em três eixos principais: planejamento, execução e avaliação, garantindo um percurso formativo que integrasse os acadêmicos do curso de Pedagogia à prática docente e à pesquisa.

No planejamento, a equipe organizadora realizou visitas às instituições de ensino parceiras para compreender suas necessidades e adequar as ações pedagógicas ao contexto escolar. Paralelamente, os acadêmicos de Pedagogia, sob orientação docente, selecionaram filmes alinhados às faixas etárias das crianças, às sugestões/demandas/currículo das escolas e aos objetivos formativos do projeto. Essa etapa demandou não apenas uma curadoria cuidadosa dos materiais audiovisuais e de fundamentação, mas também o desenvolvimento de estratégias didáticas que estimulassem o pensamento crítico e a oralidade dos estudantes.

Durante as intervenções do projeto, as atividades foram planejadas para simular uma sala de cinema dentro das escolas. Os acadêmicos de Pedagogia, ao vivenciarem a realidade das instituições municipais de Paranavaí e região, adaptaram os espaços escolares com os recursos disponíveis e acessíveis, recriando a atmosfera de uma exibição cinematográfica. Para muitas crianças participantes essa foi a primeira

experiência com o cinema, uma vez que grande parte delas nunca teve a oportunidade de frequentar uma sala de exibição real. Assim, a proposta de imersão tornou-se ainda mais significativa, proporcionando um momento único de encantamento e aprendizado. Já para os acadêmicos, o desafio foi recriar os aspectos característicos do cinema – iluminação, tela, disposição dos assentos, qualidade do áudio e até mesmo a oferta de comidas típicas, como pipoca e suco – garantindo que a experiência fosse completa e envolvente. Esse esforço não apenas ampliou o repertório cultural das crianças, mas também fortaleceu nos acadêmicos a criatividade, a adaptação a diferentes contextos educacionais e a valorização da oralidade como ferramenta essencial no processo de ensino-aprendizagem. A Figura 1 ilustra aspectos de planejamento e consolidação da atividade.

Figura 1 – Momentos EduCine: ingresso, dinheirinho fictício e um ambiente temático



Fonte: Acervo das autoras, ano letivo 2024

A execução do *EduCine* teve como ponto central a realização de sessões filmicas temáticas, nas quais as crianças participaram de uma experiência imersiva, desde a simulação de bilheteria e compra de ingressos até a exibição e discussão dos filmes. A abordagem dialógica permitiu que os acadêmicos atuassem como mediadores, fomentando a construção coletiva de sentidos a partir das narrativas filmicas. Além

disso, os princípios da investigação científica foram incorporados às atividades, levando as crianças a formularem perguntas, registrarem percepções e analisarem elementos da linguagem audiovisual.

Os acadêmicos foram organizados em pequenos grupos, compostos por trios e/ou quartetos, para garantir uma abordagem mais dinâmica e colaborativa durante a execução do projeto. Nas visitas iniciais às escolas, foi estabelecido um diálogo aberto com os profissionais da educação para compreender as demandas e sugestões de cada instituição. Paralelamente, em sala de aula, durante as disciplinas de PROTEX e METEP, e em parceria com as professoras, os acadêmicos elaboraram uma lista preliminar de filmes que gostariam de trabalhar com as crianças. No entanto, essa seleção foi revisitada coletivamente, de modo que as sugestões das escolas fossem incorporadas ao planejamento. Após essa deliberação, os acadêmicos se dedicaram à análise dos filmes escolhidos, explorando suas narrativas, enredos, vocabulário, temáticas e a relação com conteúdos curriculares e abordagem CTS (Ujiie, 2019). O objetivo era que a experiência cinematográfica fosse mais do que uma atividade lúdica, mas também uma ferramenta pedagógica que contribuísse para o desenvolvimento integral das crianças e estimulasse sua participação, especialmente por meio da oralidade.

Todo esse processo foi mediado pelas professoras das disciplinas, que acompanharam de perto as etapas de planejamento, oferecendo correções, sugestões e orientações para aprimorar as propostas pedagógicas. Após a finalização da estruturação do plano de ensino, os acadêmicos iniciaram a produção das atividades e da ambientação do espaço, cuidando de cada detalhe para recriar a experiência de um cinema dentro da escola. Para isso, confeccionaram cenários, ingressos, dinheirinhos, bilheteria e demais elementos que compõem a vivência cinematográfica. Além disso, providenciaram os alimentos típicos de uma sessão de cinema, como pipoca e suco, para tornar a experiência ainda mais imersiva. No entanto, houve variações nas condições de cada escola: enquanto algumas instituições puderam fornecer materiais

e alimentos, outras não tiveram essa possibilidade, o que demandou uma adaptação criativa dos acadêmicos para garantir que todas as crianças pudessem participar plenamente da experiência.

Com relação ao desenvolvimento das práticas, as sessões foram ambientadas. Entre os filmes utilizados estiveram *Divertida Mente*, *Divertida Mente 2*, *Rio*, *Gato de Botas 2: O Último Pedido*, *Wall-E*, *Tainá: A Origem*, *Trolls* e outros. A execução das atividades seguiu uma estrutura planejada, com a preparação do ambiente antes da exibição do filme, acolhida dos alunos, apresentação do contexto da obra cinematográfica e estímulo à interação. Após a exibição, foram realizadas rodas de conversa para que os alunos compartilhassem suas impressões sobre os temas abordados. Dinâmicas interativas foram adaptadas para contemplar os princípios da educação científica, dentre os quais, destacamos a curiosidade (incentivos à formulação de perguntas e hipóteses sobre as temáticas filmicas), a problematização (condução debates relacionando conteúdos cinematográficos com situações reais e desafios sociais), a observação (atividades práticas, análise de cenas e identificação de elementos científicos), a comprovação (a partir de *frames*, os alunos foram instigados a observar detalhes e mensagens subliminares, depois foram questionados, voltando ao *frame* para comprovar as hipóteses) e o registro (documentação das descobertas por meio de desenhos, escritas espontâneas e direcionadas e relatos orais).

Portanto, cada um dos filmes escolhido foi utilizado estrategicamente para estimular a oralidade por meio de atividades que incentivaram a escuta ativa, o diálogo, a argumentação e a expressão oral das crianças. O projeto *EduCine* se mostrou uma estratégia possível e eficaz para o fortalecimento da oralidade e da educação científica na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, promovendo uma aprendizagem significativa por meio do cinema. A abordagem interativa permitiu que os alunos se engajassem ativamente no processo educativo, demonstrando avanços expressivos na comunicação oral e na construção do conhecimento científico. A incorporação dos princípios da educação científica fortaleceu o processo de ensino-aprendizagem, tornando os alunos mais críticos, investigativos e participativos em seu percurso

educacional. Além disso, ao integrar a curricularização da extensão, o projeto reforça o papel da universidade como agente de transformação social, proporcionando experiências pedagógicas inovadoras e alinhadas às diretrizes da formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto *EduCine* abordou temas essenciais para o desenvolvimento da oralidade e da educação científica, promovendo reflexões sobre questões CTS. A inteligência emocional foi trabalhada com os filmes *Divertida Mente* e *Divertida Mente 2*, incentivando os alunos a reconhecer e expressar suas emoções. A valorização da cultura e identidade brasileira esteve presente em *Rio* e *Tainá: A Origem*, que estimularam debates sobre a biodiversidade e as tradições indígenas. Questões ambientais e sustentabilidade foram exploradas com *Wall-E*, levando os alunos a refletirem sobre o impacto do lixo e do consumo excessivo. O tema da superação e coragem foi discutido a partir de *Gato de Botas 2: O Último Pedido*, permitindo que as crianças compartilhassem experiências sobre enfrentar medos. Por fim, *Trolls* trouxe à tona a importância da amizade, do respeito às diferenças e do trabalho em equipe. Através dessas narrativas, os alunos foram incentivados a se expressar, argumentar e refletir sobre o mundo ao seu redor, fortalecendo suas habilidades de comunicação, pensamento crítico, relação homem-meio.

A participação no *EduCine* permitiu aos acadêmicos vivenciar, na prática, a importância da investigação científica e da escuta ativa das crianças, possibilitando uma compreensão mais aprofundada das realidades escolares. Ao integrar a pesquisa como parte da rotina educacional, o projeto não apenas ampliou as possibilidades metodológicas para o ensino, mas também incentivou o desenvolvimento de um olhar sensível e reflexivo nos futuros professores, fortalecendo a construção de abordagens que respeitam a curiosidade infantil e promovem a autonomia intelectual.

Enfim, a curricularização da extensão, nesse sentido, revelou-se fundamental para garantir uma formação docente mais contextualizada,

crítica e comprometida com a realidade escolar, evidenciando o papel transformador da universidade na sociedade. Dessa forma, concluímos que a educação científica e o cinema, quando articulados pedagogicamente, corroboram para a promoção do pensamento crítico, da sensibilidade estética e da consciência social, preparando os estudantes para uma participação ativa, cidadã e transformadora na sociedade.

REFERÊNCIAS

ARROIO, Agnaldo; GIORDAN, Marcelo. **O vídeo educativo**: aspectos da organização do ensino. *Química Nova na Escola*. v. 24, n. 1, p. 8-11, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bnd.art.br/Q3V0aG>. Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://bnd.art.br/pVXKAd>. Acesso em 05 dezembro 2024.

CHAER, Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. **Pergaminho**, Patos de Minas, v. 3, n. 1, p. 87-188, nov. 2012

FERRÉS, Joan. **Vídeo e Educação**. 2. ed. Trad. J. A. Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. Extensão universitária: para quê. **Instituto Paulo Freire**, v. 15, p. 1-18, 2017.

GOBBI, Marcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. *In*: Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

LISBOA FILHO, Flavi Ferreira. **Extensão universitária**: gestão, comunicação e desenvolvimento regional. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2022.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: OLIVEIRA, Zilma (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. A construção da extensão universitária no Brasil: trajetória e desafios. In: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Avaliação da Extensão Universitária**. Belo Horizonte: FOPROEX; PROEX/UFGM, 2013. p. 28-50.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2, p. 235-247.

SANT'ANA, Débora de Mello Gonçalves. **Extensão Universitária no Tempo e no Espaço**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX – SETI, 2023.

SILVA, Veruska Anacirema Santos da. **Memória e cultura: cinema e aprendizado de cineclubistas baianos dos anos 1950**. 2010. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2010.

SOUZA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. Campinas: Alínea, 2000.

UJIE, Nájela Tavares. **Abordagem CTS e formação de professores em contexto: asserção, ação interdisciplinar e educação da infância**. Curitiba: CRV, 2019.

UJIE, Nájela Tavares; BATISTA, Viviane da Silva; CORDEIRO, Irismar de Fátima. Em(n) Cantos com a Literatura Infantil: uma experiência de curricularização da extensão. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 30, n. 59, p. 208-227, 19 nov. 2024. Disponível em: <https://bnd.art.br/XRZKfh>. Acesso em: 10 jan. 2024.

UNESPAR. **Resolução 42/2022** - Regulamento da Extensão Universitária. Paranavá: CEPE/Reitoria, 2022. Disponível em: <https://bnd.art.br/M7poue>. Acesso em 01 dez. 2024.

UNESPAR. **Resolução 34/2024** - Regulamento de Curricularização da Extensão Universitária. Paranavá: CEPE/Reitoria, 2024. Disponível em: [file:///C:/Users/Cliente/Downloads/resolucaono0312024cepeUnespar%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/resolucaono0312024cepeUnespar%20(2).pdf). Acesso em: 1 dez. 2024.

MODELAGEM MATEMÁTICA E ENSINO DE GEOMETRIA: UMA EXPERIÊNCIA COM MONUMENTOS HISTÓRICOS DA CIDADE DE PARANAVÁI

Laís Maria Costa Pires de Oliveira⁴⁹

SOBRE O ENSINO DE GEOMETRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A MODELAGEM MATEMÁTICA

A trajetória do ensino de Geometria, como aponta Lorenzatto (1995), tem perpassado alguns momentos que evidenciam focos diferentes no trabalho com ideias e conceitos desta área da matemática, por exemplo, períodos de exacerbado formalismo, impregnado de demonstrações que demandam raciocínio lógico-dedutivo, de excessiva algebrização, de um empirismo inoperante, ou ainda de secundarização nos currículos da escola básica ou de completo abandono.

Nessa trajetória, Caldato e Pavanello (2015) discutem que, um cenário persistente no Brasil até a década de 2010, foi o de abandono da Geometria, o que decorreu, principalmente, de dois episódios: o movimento da Matemática Moderna, idealizado pelo grupo Bourbaki, que “[...] preconizava uma abordagem dos temas matemáticos a partir do formalismo, da teoria de conjuntos, da axiomatização, das estruturas algébricas e da lógica” (p.119) e a promulgação da Lei Federal n.º 5.692/71, que dava às escolas autonomia para escolherem seus programas de ensino o que constituiu aos professores uma possibilidade de adiar o trabalho com Geometria para o final do ano letivo ou de não trabalhar com ideias e conceitos desta área da matemática, tratando quase exclusivamente apenas da álgebra e da aritmética.

O ensino de Geometria foi, então, negligenciado no currículo, na formação de professores, na produção acadêmica (Miguel; Miorin;

⁴⁹ Universidade Estadual do Paraná, campus de Paranavai. Geometria em monumentos da cidade de Paranavai

Fiorentini, 1992). Nos currículos, a Geometria foi abordada de forma frágil e diminuta, nos livros didáticos ela estava presente nos últimos capítulos e reduzida a fórmulas, definições e propriedades desvinculadas de aplicações e de explicações da natureza histórica ou lógica (Lorenzatto, 1995).

Diante desse cenário inicia-se uma busca por medidas que alterassem o estado em que se encontrava o ensino de geometria na Educação Básica. Conforme destacam Fiorentini, Miguel e Miorim (1992, p. 3), “ocorre, então, por parte dos educadores matemáticos, um esforço no sentido de recuperar o ensino da geometria”, o que tem sido feito na perspectiva do pensamento geométrico.

Concomitante a esses esforços estava a busca por alternativas ao ensino usual da matemática, um ensino sem contextualizações, exacerbadamente procedimental, no qual o aluno assumia um papel passivo de memorizar e reproduzir corretamente as informações que lhes eram transmitidas. Uma das alternativas que se mostra profícua em sustentar práticas concernentes à promoção do pensamento geométrico, por meio de uma perspectiva dialógica de ensino, é a Modelagem Matemática (Barbosa, 2004; Almeida; Silva; Vertuan, 2012; Bassanezi, 2013; Meyer, 2020).

De maneira pragmática, Meyer (2020) trata a Modelagem Matemática como uma leitura do mundo por meio da qual busca-se conhecer o problema e se familiarizar com seus aspectos mais relevantes. Bassanezi (2013) assume a Modelagem Matemática como a arte de transformar problemas reais (não matemáticos) em problemas matemáticos e resolvê-los, interpretando suas soluções na linguagem e no contexto do qual têm origem, isto é, o mundo real.

Para Almeida, Silva e Vertuan (2012, p. 15) a Modelagem Matemática

tem em uma situação problemática a sua origem e tem como característica essencial a possibilidade de abarcar a cotidianidade ou a relação com aspectos externos à Matemática, caracterizando-se como um conjunto de procedimentos mediante o qual se definem estratégias de ação do sujeito em relação a um problema.

A situação inicial, chamada de situação-problema, caracteriza-se para o aluno como algo para o qual ele não possui estratégias imediatas prontas para solucioná-la. Através de um conjunto de procedimentos e fases, a Modelagem Matemática na concepção de Almeida, Silva e Vertuan (2012) visa, dentre outros elementos, desenvolver um modelo matemático que represente a situação final desejada e, por meio da qual seja possível solucioná-la. De certo modo, “um modelo matemático é, portanto, uma representação simplificada da realidade sob a ótica daqueles que a investigam. Sua formulação, todavia, não tem um fim em si só, mas visa fomentar a solução de algum problema” (Almeida; Silva; Vertuan, 2012, p.13).

As fases da Modelagem Matemática, segundo Almeida, Silva e Vertuan (2012) são: *interação*, *matematização*, *resolução*, *interpretação de resultados e validação do modelo*. Na fase de *interação*, ocorre o primeiro contato dos alunos com a situação-problema, momento em que é preciso levantar dados e estabelecer metas para a resolução. A fase de *matematização* consiste em traduzir a situação-problema de uma linguagem materna para uma linguagem matemática, o que possibilita identificar o problema matemático a ser resolvido. Em seguida, na fase de *resolução*, são construídos modelos matemáticos para solucionar o problema.

Após a resolução, vem a fase de *interpretação de resultados*, na qual os envolvidos na atividade de modelagem analisam uma resposta ao problema, obtida por meio do modelo elaborado. Essa análise demanda a validação do modelo momento que possibilita aos alunos desenvolvem a capacidade de avaliar o processo de sua elaboração bem como de suas aplicações em diferentes contextos. As fases da Modelagem Matemática não precisam seguir uma ordem rígida e podem ser adaptadas de acordo com as necessidades da atividade.

Como parte do processo de curricularização da extensão, em acordo com a Resolução n.º 7, de 18 dezembro do ano de 2018, que estabeleceu as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira, a disciplina de Ensino de Geometria, presente no currículo da Licenciatura em Matemática da Unespar, campus de Paranavaí, especificamente no

2.º ano, contempla parte de sua carga horária semestral como Ações Curriculares de Extensão (ACE II). A Ace II consiste em disciplinas obrigatórias ou optativas, que preveem parte ou a totalidade de sua carga-horária destinada à participação dos discentes como integrantes de equipe executora de ações extensionistas (Unespar, 2023).

Assim, este relato de experiência tem por objetivo compartilhar experiências e reflexões de futuros professores nos processos de elaboração e de desenvolvimento de uma proposta de aula, assente em uma concepção de Modelagem Matemática na Educação Matemática, como parte da curricularização da extensão da disciplina de Ensino de Geometria.

Na sequência apresentamos a trajetória de planejamento e desenvolvimento da aula articulada a reflexões dos futuros professores, seguida das considerações finais.

DA ELABORAÇÃO DE UM PLANO DE AULA À VIVÊNCIA DA AULA EM UMA TURMA DO ENSINO MÉDIO

A trajetória de desenvolvimento de ações da ACE II que constituíram o projeto intitulado *Geometria em monumentos da cidade de Paranavaí*, realizada pelos futuros professores regularmente matriculados na disciplina de Ensino de Geometria, no 2º ano do curso de Licenciatura em Matemática, incluiu períodos de estudos teóricos, discussões em grande grupo, trabalhos práticos, visita a campo, como indicado no Quadro 1.

Quadro 1 – Descrição das ações do projeto

Período do ano letivo de 2024	Descrição das ações desenvolvidas pelos alunos sob a supervisão da professora responsável pela disciplina
Agosto	Apresentação do projeto de extensão da disciplina pela professora responsável.
Setembro	Escolha do monumento histórico de Paranavaí para a atividade de Modelagem Matemática. Início da elaboração da atividade pelos futuros professores a partir do monumento escolhido (Estádio Municipal Dr. Waldemiro Wagner), sob a orientação da professora responsável pela disciplina. Estudos teóricos sobre as diferentes perspectivas de Modelagem Matemática exploradas na Educação Matemática.
Outubro	Elaboração da atividade de Modelagem Matemática, visita ao monumento para registro fotográfico de algumas partes de sua arquitetura, resolução da atividade pelos futuros professores e organização de um plano de aula
Novembro	Desenvolvimento da aula organizada pelos futuros professores para a professora da disciplina (aula piloto). Realização da aula planejada, com uma turma do segundo ano do Ensino Médio de um colégio da Rede Pública.
Dezembro	Reflexão coletiva dos futuros professores sobre a experiência vivenciada.

Fonte: A autora.

O projeto de extensão foi apresentado à turma, pela professora responsável pela disciplina, em uma aula no início do segundo semestre letivo do ano de 2024. Este momento foi oportuno para esclarecer quais seriam os objetivos a serem alcançados com a proposta: explorar sólidos geométricos; estudar conceitos de área e de volume de sólidos geométricos, bem como, as formas de calculá-los; organizar e desenvolver uma proposta de ensino fundamentada na Modelagem Matemática com vistas à aprendizagem de conceitos relacionados à área e ao volume de sólidos geométricos.

Durante a proposição do projeto a professora instigou os futuros professores a pensarem nos diferentes monumentos históricos existentes na cidade de Paranavaí.

Os futuros professores citaram monumentos como: o Teatro Municipal Dr. Altino Afonso Costa; Praça do Japão; Paróquia São Sebastião; Praça Sinval Reis (Praça da Xícara); Praça dos Expedicionários; Campus da Unespar; Praça Portugal; Prefeitura Municipal; Catedral Maria Mãe da Igreja (Figura 1).

Figura 1 – Montagem com imagens de monumentos da cidade de Paranavaí



Fonte: Montagem de autoria dos futuros professores com imagens disponibilizadas no Google.

O engajamento da turma em pontuar as construções conhecidas evidenciou o aceite dos futuros professores ao convite feito pela professora. Diante dos monumentos citados (Figura 1), a professora solicitou que os futuros professores analisassem cada um deles e identificassem as diferentes formas geométricas, planas e espaciais, existentes em sua arquitetura e então, escolhessem um deles para ser modelado pelos alunos do Ensino Médio na atividade que elaborariam e proporiam posteriormente. Ao considerarem o grau de dificuldade que a atividade poderia assumir, considerando as formas geométricas presentes ou não em alguns monumentos, os futuros professores, em uma decisão unânime, escolheram a fachada do Estádio Municipal Dr. Waldemiro Wagner (Figura 2) para ser modelada.

Para além de questões matemáticas, os futuros professores pensaram ser interessante trabalhar com o referido monumento pela atenção que ele estava recebendo à época, devido aos altos investimentos feitos no clube de futebol da cidade, o Atlético Clube Paranaíba (ACP), que utilizava o estádio para disputa algumas partidas de campeonatos dos quais estava participando.

Figura 2 – Fachada do Estádio Municipal Doutor Waldemiro Wagner



Fonte: Autoria desconhecida.

Na fachada do estádio poderiam ser identificadas figuras como triângulos, retângulos, paralelepípedos, pirâmides, figuras geométricas planas e espaciais mais familiares aos alunos da Educação Básica e que requeriam relações matemáticas simples para o cálculo das áreas de suas superfícies ou de seus volumes.

Após esta escolha, organizados em um grande grupo, os futuros professores iniciaram uma pesquisa mais detalhada sobre o processo de construção do estádio, os eventos que foram sediados, quem teria sido o homenageado, Waldemiro Wagner. Essas informações

seriam importantes para a proposta da atividade aos alunos do Ensino Médio, no momento do convite à turma para iniciarem a atividade de Modelagem Matemática.

Os futuros professores dedicaram-se a elaborar uma situação problema (Quadro 1), que desencadearia a atividade de Modelagem Matemática com a turma de alunos do Ensino Médio. O intuito com a tarefa era que os alunos mobilizassem conhecimentos matemáticos acerca de área lateral e total de poliedros por meio da modelação de um monumento histórico e que, para tanto, resolvessem uma situação problema que envolvesse o cálculo de áreas laterais de sólidos geométricos em situações reais (prismas de base retangular), com ou sem apoio de tecnologias digitais.

Em diferentes dias de aula os futuros professores (re)elaboraram a situação problema, fizeram ajustes e resolveram-na. A versão final da situação problema (Quadro 1) contava com fotos, feitas pelos futuros professores e imagens disponíveis na internet, que apoiariam os alunos na estimativa das dimensões da fachada do estádio para responder ao que era solicitado.

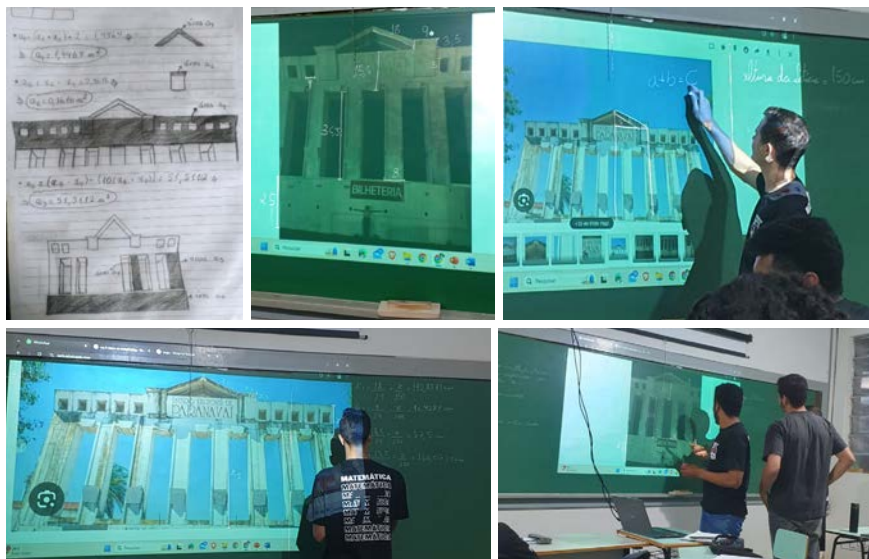
Quadro 2 – Atividade de modelagem matemática proposta

Modelagem proposta
Com o retorno das atividades esportivas, a Prefeitura Municipal de Paranavaí (PR), anunciou a abertura de um processo licitatório para a pintura da fachada do estádio “Felipão”. Qual será o valor gasto em tintas para realizar esta pintura? Considere que a altura da jovem fotografada em frente ao estádio é de aproximadamente 1,50 m e que a largura do estádio é equivalente a 120 pés da jovem, e ela calça número 34. Leve em conta também que a lata de tinta a ser utilizada contém 18 L de tinta, o seu rendimento é de 230 m^2 e seu custo é de R\$ 289,90 a unidade.


Fonte: Futuros professores do 2.º ano de Licenciatura em Matemática.

Na sequência, sob a supervisão da professora, os futuros professores se organizaram para resolver a situação problema (Figura 3). Ao fazerem isso, eles identificavam e elencavam em suas anotações, os conhecimentos matemáticos necessários para a resolvê-la, particularmente aqueles voltados às Geometrias Plana e Espacial e às Grandezas e Medidas, que poderiam ser mobilizados pelos alunos do Ensino Médio.

Figura 3 – Processo de resolução da atividade durante as aulas da disciplina



Fonte: Professora Laís Maria.

Resolvida a situação problema era preciso organizar um plano de aula que sustentasse e orientasse as ações dos futuros professores em sala de aula, isto é, um plano de aula concernente à concepção de Modelagem Matemática assumida, qual seja, a de Almeida, Silva e Vertuan (2012). Neste momento a formadora percebeu a insegurança dos futuros professores com relação a esses aspectos teóricos, e propôs um estudo acerca da referida concepção de Modelagem Matemática. Após dias de trabalho na organização sistemática do planejamento da aula, sendo orientados pela professora, o plano de aula foi finalizado.

Em reflexões a respeito do processo de planejamento da aula, futuros professores evidenciaram aspectos que julgaram serem pontos positivos na experiência, os quais contribuíram de diferentes maneiras com seu processo formativo. Gael e Mila perceberam a experiência de elaboração de um plano de aula assente em uma concepção de Modelagem Matemática como uma experiência exigente:

“[...elaborar o] plano era um desafio, pois era uma nova proposta de plano de aula que nunca tínhamos produzido (plano de aula bem

específico) e isso contribuiu para uma nova vivência e aprendizado da forma de se trabalhar [a geometria].

(Reflexão do futuro professor Gael)

“[...] para mim o planejamento da aula foi muito tenso, mas me deu mais confiança [...caso] eu tivesse dúvidas na sala de aula, depois de olhar e analisar o planejamento e ter feito a simulação da aula para a professora acabei criando um pouco mais de confiança de que a gente, e até eu mesma, daria conta.

(Reflexão da futura professora Mila)

Pelo excerto dos registros escritos de Gael inferimos que o futuro professor vivenciou algo novo em sua trajetória profissional, *um desafio* que o possibilitou *aprender uma maneira diferente de trabalhar com conceitos geométricos*, alternativa ao ensino expositivo, a Modelagem Matemática. Os registros de Mila indicam que o planejamento da aula em uma perspectiva de ensino alternativa ao ensino usual (descontextualizado, de caráter memorístico) de alguma maneira *a desestabilizou, desencadeando um sentimento de tensão*.

No entanto, essa mesma vivência fez com que a futura professora *desenvolvesse um sentimento positivo de confiança* nos colegas, mas especialmente, em si mesma o que evidencia uma autoestima (apreciação do próprio trabalho ou da capacidade para resolvê-lo) e uma autoimagem (imagem de si mesma como professora) positivas (Kelchtermans, 2009), a medida em que, estudar o plano de aula e apresentar uma prévia da aula para a professora Laís, mostraram que suas ações na sala de aula do Ensino Médio estariam amparadas pelo planejamento detalhado, o que lhe ofereceu segurança.

Outros pontos positivos destacados por futuros professores estão relacionados ao trabalho conjunto da turma no planejamento da aula e no apoio contínuo oferecido pela professora formadora:

Apesar de ter sido trabalhoso, houve contribuição [dos pequenos grupos], assim nós acadêmicos, aprendemos ainda mais a produzir um trabalho desafiador respeitando a opinião do colega e aprendendo também com ele.

(Reflexão do futuro professor Gael)

[...] ter tido a oportunidade de participar de cada momento do planejamento; termos sido bem orientados [pela professora Laís...].

(Reflexão da futura professora Mila)

O engajamento dos futuros professores em um trabalho colaborativo e o apoio oferecido pela professora em todo o processo de planejamento, desvelaram o contexto da disciplina como um espaço seguro e profícuo para a emergência de vulnerabilidades (Estevam; Cyrino, 2019).

Compartilhar ideias, legitimar e negociar significados com seus colegas de turma e, sobretudo, aprender com eles articulado às ações intencionais da formadora Laís, possibilitaram aos futuros professores experimentarem um momento de vulnerabilidade profissional (Lasky, 2005) que os fez suspenderem momentaneamente suas certezas e convicções, questionarem e refletirem a respeito de si mesmos, da parcialidade de seus conhecimentos, dos fundamentos de suas concepções, de suas experiências profissionais e dos significados produzidos para elas (Oliveira; Cyrino, 2011).

Ainda que tenha sido um desafio e causado tensão nos futuros professores a experiência de vulnerabilidade não os suscetibilizou; pelo contrário, provocou uma desestabilização, mas, não os desamparou (Oliveira; Cyrino, 2011; Cyrino, 2017).

Os futuros professores encontraram tempo, espaço e condições para mobilizar conhecimentos de maneira que se sentiram seguros em realizar o desafio que assumiram: desenvolver uma aula assente na Modelagem Matemática com alunos do Ensino Médio. Aspectos relacionados à mobilização de *conhecimento a ensinar*, relacionados à geometria, podem ser identificados nas reflexões de Nara:

[...percebo que preciso...] estudar mais o princípio da matemática [conceitos mais elementares], voltar para o começo, de modo que eu saiba explicar para um aluno que não sabe o que é um 'quadrado', [explicar] o que seria essa figura por meio de conceitos matemáticos.

(Reflexão da futura professora Nara)

E indícios de *conhecimentos para ensinar* geometria, se evidenciam na reflexão de Lia:

Outro ponto é que com o planejamento da aula, eu pensei bastante em dúvidas que os alunos poderiam ter na hora e como eu poderia ajudar
(Reflexão da futura professora Lia)

Nesse sentido, a experiência em um contexto formativo profícuo para o desenvolvimento profissional dos futuros professores possibilitou a mobilização de sua agência profissional. O desenvolvimento da agência acontece na unicidade e na complexidade de interações e relações entre os indivíduos, seus conhecimentos, aspectos temporais, contextuais (possibilidades e restrições), estruturais e recursos disponíveis e pode ser desencadeado na/pela vivência de experiências de vulnerabilidade (Lasky, 2005; Oliveira; Cyrino, 2011; Etêlapelto *et al.*, 2013; Cyrino, 2017).

O desenvolvimento da atividade de Modelagem Matemática com uma turma do 2.º ano do Ensino Médio aconteceu em 5 de novembro do ano de 2024, em seis aulas seguidas, em uma única manhã. Tanto alunos quanto futuros professores se engajaram na proposta, comprometidos, respectivamente, em resolver a atividade de modelagem e em manter o engajamento dos alunos no trabalho, promovendo sua aprendizagem.

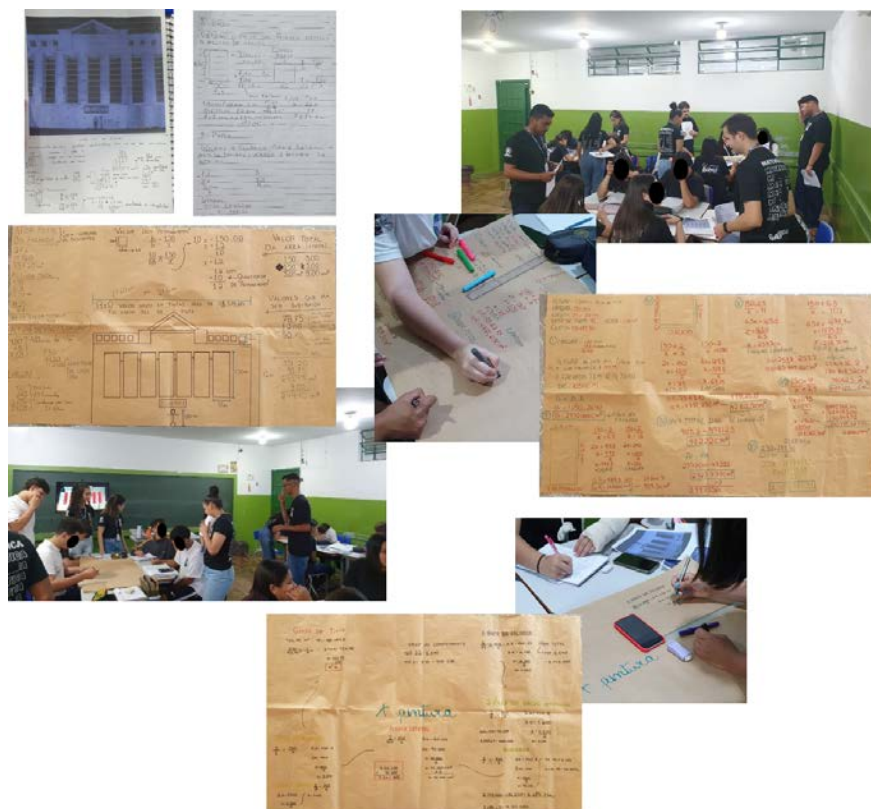
Os alunos aceitaram o convite feito pelos futuros professores com entusiasmo, o que aconteceu por meio de uma conversa a respeito dos lugares antigos que eles conheciam na cidade de Paranavaí. Nesta conversa, os alunos citaram o estádio municipal e esta foi a oportunidade para uma breve discussão a respeito do que eram monumentos históricos, como foi o processo de construção do estádio e para a proposição da atividade.

No momento de inteiração os alunos entraram em contato com as figuras que acompanhavam a proposta da situação problema, fizeram algumas inferências sobre as formas geométricas identificadas, realizaram uma nova leitura da situação proposta.

Durante a matematização os alunos transformaram a situação problema em um problema registrado em linguagem matemática. Na sequência iniciaram a etapa de resolução da situação-problema,

construindo um modelo matemático capaz de fornecer a área total da fachada do estágio que seria pintada. Essa etapa aconteceu com o apoio dos futuros professores (Figura 4), que solicitaram aos alunos o registro da resolução da situação problema em folhas de papel pardo, para posterior apresentação para toda a turma.

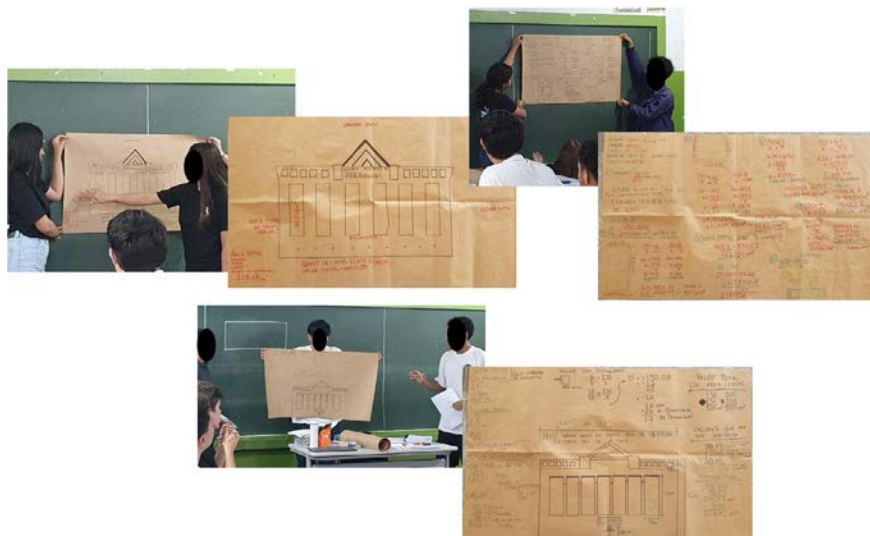
Figura 4 – Momento de Matemática e Resolução da situação problema



Fonte: Professora Laís Maria.

No momento de interpretação do resultado e validação do modelo, após as discussões finais nos pequenos grupos, os alunos também compartilharam com a turma toda seus registros em cartazes (Figura 5). Neste momento todos os grupos foram chamados à frente da sala de aula para compartilharem suas resoluções para a situação problema.

Figura 5 – Compartilhamento das resoluções



Fonte: Professora Laís Maria.

A discussão coletiva desencadeada pelas apresentações teve como objetivo problematizar cada um dos modelos encontrados pelos grupos de alunos, no sentido de observar o que foi considerado por eles para o cálculo da quantidade de tinta necessária na pintura da fachada do estádio, e como essas decisões influenciavam na precisão de cada modelo.

Percebemos que, apenas por meio da visualização de fotos da fachada do estádio, os alunos não foram capazes de considerar sua fachada como uma construção com três dimensões, e associá-las a figuras espaciais como paralelepípedos. Essa percepção equivocada fez com que muitos grupos considerassem apenas as figuras planas identificadas na vista frontal do estádio, uma parte ínfima da fachada, para os cálculos da sua superfície, o que tornou os modelos imprecisos. Ao levantarmos essa questão, alguns alunos sugeriram que o acesso ao estádio e a observação da construção, ao vivo, poderiam ter contribuído para o uso de modelos mais refinados.

Como fechamento da aula, com o apoio de uma sequência de *slides*, previamente organizada, os futuros professores sistematizaram as definições de figuras planas (quadrado, retângulo) e espaciais (prisma retangular) e as respectivas fórmulas para os cálculos de suas áreas e volumes, todos eles utilizados pelos alunos em seus modelos matemáticos.

Ainda que essa experiência formativa tenha sido cansativa e exigente para os futuros professores, todos eles mostraram-se satisfeitos com o trabalho desenvolvido. Essa apreciação positiva de seu próprio trabalho e do trabalho com os colegas, ficou evidente em reflexões a respeito de como o desenvolvimento da aula em uma concepção da Modelagem Matemática contribuiu com a formação profissional de cada futuro professor.

[...a experiência com Modelagem Matemática] contribuiu de forma positiva, pois foi satisfatório ver outras pessoas conseguindo resolver algo criado por nós. A sensação de ver a aula dando certo é incrível. (Reflexão da futura professora Elisa)

Contribuiu para entender a realidade dentro de uma sala de aula, como tem que ser feita a interação entre professor e aluno, [evidenciou] a dificuldade que é reproduzir as ações propostas no plano de aula, as quais devemos pensar ao produzir o plano de aula, baseado nas necessidades dos alunos.

(Reflexão do futuro professor Alex)

Pra mim os pontos positivos foram a interação dos futuros professores, o comprometimento e o interesse [...] a parte da paciência em ver que cada aluno tem seu ritmo e precisa de um tempo diferente [para aprender... a aula] acho que acabou me dando mais confiança e mostrando que temos que sempre estar preparados e, claro, nos preparar mais.

(Reflexão da futura professora Mila)

A professora [responsável pela disciplina] nos auxiliou nos momentos exatos; todos se ajudaram; os alunos colaboraram muito bem para o desenvolvimento da aula; os futuros professores participaram ativamente em cada momento da ACE.

(Reflexão da futura professora Lia)

A percepção dos futuros professores acerca do engajamento dos alunos na resolução da situação problema, que mostrou-se alinhada às suas potencialidades; do quão exigente é o desenvolvimento de ações

que se mantenham próximas ao plano de aula mas, que valorizem e considerem as especificidades das interações que ocorrem em sala de aula, por vezes não previstas no planejamento; da dinâmica da aula que estava funcionando por conta do comprometimento de todos com a proposta; da necessidade de respeitar o tempo dos alunos valorizando suas contribuições e diferentes formas de participação na aula e a confiança em perceber que é capaz de desenvolver um trabalho exigente com a percepção de que isso demanda preparação (estudos, discussões) são aspectos das reflexões dos futuros professores nos evidenciam dimensões de sua identidade profissional. Dentre as dimensões da identidade profissional de professores que ensinam(rão) matemática destacamos o compromisso que os futuros professores assumem com a aprendizagem dos alunos da Educação Básica.

Entendemos que a proposta aqui relatada além de promover o desenvolvimento profissional dos futuros professores, vai ao encontro de orientações da BNCC para o Ensino Médio. Este documento sinaliza que os trabalhos com a Matemática, incluindo a Geometria, devem possibilitar o desenvolvimento de habilidades associadas aos processos de investigação, de construção de modelos e de resolução de problemas, o que entendemos ser contemplado pela atividade de Modelagem Matemática elaborada e desenvolvida pelos futuros professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato teve como objetivo compartilhar vivências e reflexões de futuros professores nos processos de elaboração e de desenvolvimento de uma proposta de aula assente na concepção de Modelagem Matemática dos autores Almeida, Silva e Vertuan (2012). A experiência com essa alternativa às aulas de matemática tradicionais, pautadas em ações diretivas do professor, evidenciou esforços dos futuros professores em mobilizar e (re)significar conhecimentos a ensinar e para ensinar Geometria, além de seu compromisso com a aprendizagem dos alunos, mantido pela mobilização de sua agência profissional para o enfrentamento de desafios nesta situação formativa que se caracteriza pela emergência de vulnerabilidades.

Entendemos que experiências como esta, proporcionadas pela ACE II, mostram-se potenciais para o desenvolvimento profissional de futuros professores de matemática com vistas à promoção do movimento de constituição de sua IP de PEM, e devem ser viabilizadas desde os primeiros anos da graduação como forma de fomentar espaços de reflexão e pesquisa sobre a própria prática, aproximando os futuros professores do contexto escolar. Esperamos que este relato possa servir como inspiração para futuros professores e formadores de professores que ensinam matemática como uma possibilidade de trabalho com uma abordagem metodológica alternativa ao ensino expositivo, diretivo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. M. W.; SILVA, A.; VERTUAN, R. E. **Modelagem Matemática na educação básica**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- BARBOSA, J. C. Modelagem Matemática: O quê? Por quê? Como? **Veritati**, n. 4, p.73-80, 2004.
- BASSANEZI, R. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática**: uma nova estratégia. 3. ed., São Paulo: Contexto, 2013.
- CALDATTO, M. E.; PAVANELLO, R. M. Um panorama histórico do ensino de geometria no Brasil: de 1500 até os dias atuais. **Quadrante**, v. XXIV, n. 1, p. 1 -48, 2015.
- CYRINO, M. C. C. T. Identidade Profissional de (futuros) Professores que Ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, p. 699-712, 2017.
- ESTEVAM, E. J. G.; CYRINO, M.C.C.T. Condicionantes de aprendizagens de Professores que Ensinam Matemática em contextos de Comunidades de Prática. **Alexandria** (UFSC), v. 12, p. 227-253, maio, 2019.
- ETELÄPELTO, A., VÄHÄSANTANEN, K., HÖKKÄ, P., & PALONIEMI, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. **Educational Research Review**, 10, 45-65.
- KELCHTERMANS, G. Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 15, n. 2, p. 257-272, 2009.

LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, n. 8, p. 899-916, 2005.

LORENZATO, S. (1995). Por que não ensinar geometria **Educação Matemática em Revista**, 1(4), 3 -13.

MIGUEL, A.; FIORENTINI, D.; MIORIM, M. A. Álgebra ou Geometria: para onde pende o pêndulo? **Pro-Posições**, v. 3, n. 1, p. 39-54, março 1992.

MEYER, J. F. da C. A. Modelagem Matemática: O desafio de se “fazer” a Matemática da necessidade.... **Com a Palavra, o Professor**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 140 -149, 2020. DOI: 10.23864/cpp.v5i11.559.

OLIVEIRA, H. M. A. P.; CYRINO, M. C. C. T. Formação inicial de professores de matemática em Portugal e no Brasil: narrativas de vulnerabilidade e agência. **Interacções**, v. 18, p. 104-130, 2011.

UNESPAR. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Universidade Estadual do Paraná, Unespar, *campus* de Paranavaí, 2023.

FORMAR EM AÇÃO E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: NUANCES E CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO

Nájela Tavares Ujiie⁵⁰

Viviane da Silva Batista⁵¹

Márcia Marlene Stentzler⁵²

INTRODUÇÃO

A extensão universitária, compreendida como dimensão indissociável do ensino e da pesquisa, tem conquistado crescente reconhecimento no contexto da graduação e da pós-graduação brasileira. Longe de ser um apêndice das atividades acadêmicas, a extensão figura como espaço privilegiado de articulação entre universidade e sociedade, promovendo experiências formativas que integram saberes científicos e populares em uma perspectiva dialógica e transformadora. Nesse cenário, ganha relevância a constituição de propostas que não apenas ampliem a capilaridade das ações universitárias, mas que assumam o compromisso ético-político de formar sujeitos críticos e comprometidos com as realidades que os cercam.

É nesse horizonte que se insere o projeto de extensão *Formar em Ação*, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação

⁵⁰ Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí (UNESPAR/Pvaí). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil (GEPPEI/UNICENTRO). Coordenadora do Projeto de Extensão *Formar em Ação*.

⁵¹ Doutora em Educação (PPE/UEM). Mestre em Ensino (PPIFOR/UNESPAR). Professora Adjunta, Membro do Projeto Formar em Ação, Coordenadora da Curricularização da Extensão do Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí (UNESPAR-Pvaí). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR).

⁵² Pós-Doutorado em Educação (Unicamp); Doutora em Educação (UFPR). Docente do Colegiado de Pedagogia, Coordenadora e Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí (UNESPAR/Pvaí). Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da Educação (NUCATHE).

Docente Interdisciplinar (PPIFOR) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), ao *Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática* (GEPE) e à pesquisa aplicada da coordenadora *Formação de professores em contexto e a educação: ação formativa e educativa*, assumindo como objetivo central a promoção da formação permanente de professores da Educação Básica e dos Mestrandos, em estreito diálogo com os contextos locais e com base em princípios freirianos como a dialogicidade e a escuta sensível em inteireza.

A proposta parte da compreensão de que a formação docente não se limita ao domínio técnico ou à atualização pontual de conteúdos, mas requer o reconhecimento dos saberes constituídos nos territórios, a valorização das experiências dos professores em exercício e o enfrentamento dos desafios reais que permeiam a escola pública. O *Formar em Ação* propõe-se, assim, a construir processos formativos situados, colaborativos e transformadores, por meio da atuação direta dos mestrandos do PPIFOR junto a profissionais da educação regional e em seus municípios de pertencimento.

A ação extensionista é aqui entendida como prática formativa, investigativa e emancipatória, que rompe com lógicas verticalizadas de formação e fortalece os vínculos entre universidade e escola/sociedade. Ao mesmo tempo, reconhece-se que a consolidação dessa proposta enfrenta obstáculos, tais como as limitações institucionais para o reconhecimento da extensão na pós-graduação, as condições precárias de trabalho docente e as tensões inerentes ao processo de diálogo entre diferentes saberes e realidades.

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar a experiência do projeto *Formar em Ação*, destacando suas bases teóricas, suas práticas e os sentidos formativos emergentes, bem como refletir sobre os desafios e potencialidades da extensão universitária na pós-graduação. Para tanto, estrutura-se em três seções interdependentes que dialogam entre si na construção de uma reflexão ampliada sobre a formação docente, a extensão universitária e os compromissos ético-políticos da pós-graduação. Os eixos foram delineados de forma a evidenciar os fundamentos teóricos, metodológicos e práticos do projeto *Formar*

em Ação, tendo como horizonte comum a formação humana integral, o compromisso com a transformação social e a valorização dos saberes em contexto.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: COMPROMISSO SOCIAL E FORMAÇÃO PERMANENTE

No ano de 2013, o Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) iniciou a caminhada rumo a fazer cumprir a sua missão enquanto Programa *stricto sensu*, na então Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí (FAFIPA), atual campus da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Paranavaí. Em 9 de setembro daquele ano, o Prof. Dr. Dermeval Saviani ministrou a conferência de abertura dos trabalhos aos docentes e discentes que integravam a primeira turma.

Na ocasião destacou que o termo interdisciplinar, associado à formação docente, abre possibilidades formativas nas diversas áreas de conhecimento que compõem o PPIFOR. De acordo com Saviani (2014, p. 145), isso acontece “[...] quando a colaboração das diferentes disciplinas as coloca em relação recíproca que as enriquece mutuamente [...]” destacando que essa articulação se amplia com práticas efetivadas para além da universidade e dos conteúdos disciplinares, como parte do processo de construção do conhecimento sobre a realidade e a sociedade. A abordagem interdisciplinar está relacionada ao “[...] momento analítico, ao passo da abstração que, evidentemente, é necessário para se passar do empírico (síncrise), ao concreto (síntese); do todo (caótico) figurado na intuição, ao todo (articulado) apropriado pelo pensamento” (Saviani, 2014, p. 149).

Nesse sentido, no PPIFOR a extensão, o ensino e a pesquisa constituem alicerces formativos essenciais aos mestrandos. O desenvolvimento de projetos nessas três dimensões integra o conjunto de ações básicas para os docentes permanentes, visitantes ou colaboradores em programas *stricto sensu* da Universidade, conforme o Regulamento institucional dos Programas *Stricto Sensu*, Resolução 043/2023 (Unespar,

2023) e o Regulamento do Programa de Pós-graduação em Ensino: Formação Docente interdisciplinar, Resolução 04/2024 – PPIFOR (Unespar, 2024).

No âmbito institucional, conforme previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI - 2023-2027), o trabalho formativo com a extensão oportuniza ao estudante o contato com “[...] diversas realidades [...] levando-o a ampliar suas perspectivas [...]” (PDI, 2022, p. 112), aproximando-o de demandas sociais através do trabalho desenvolvido pela universidade. Isso ocorre na medida em que se entretete a ações de pesquisa e ensino com foco nas demandas sociais, sendo, portanto, “[...] uma atividade dinâmica que movimenta a articulação de saberes, a partir dos conflitos com os quais nos deparamos cotidianamente”. (PDI, 2022, p. 112).

Em nível nacional, as ações dessa natureza foram regulamentadas pela Resolução n.º 07, de 18 de dezembro de 2018, com as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, de forma a integrá-la à matriz curricular da graduação, como prevê o artigo 3.º:

[...] constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (Brasil, 2018, p. 2).

Esse trabalho se fortalece na pós-graduação *stricto sensu* na medida em que se entretete o processo formativo disciplinar e interdisciplinar com as necessidades e demandas sociais no atendimento à diversidade regional que abarca a formação de professores. Ações protagonizadas por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o Programa de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação (PROEXT-PG) vieram incrementar a extensão na pós-graduação com financiamento, visando resultados para:

[...] subsidiar os gestores públicos na elaboração das políticas públicas que sejam socialmente relevantes, interdisciplinares

e que contribuam para o desenvolvimento sustentável, a cidadania, a justiça, o fortalecimento da democracia, a participação social, a qualidade de vida e a redução de assimetrias no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). (Brasil, 2023, s.p.).

A ação extensionista é algo a ser melhor explorado e lapidado no seio da pós-graduação. Diferentemente do ensino, que pode acontecer também dentro de uma sala de aula, a extensão pressupõe um deslocamento para além da instituição. Paulo Freire, no livro *Extensão ou Comunicação*, explora os sentidos semânticos da extensão, explicitando-os em um exercício reflexivo que abarca contextos diversos. O autor defende que a ação dos sujeitos participantes da extensão se efetive pela mediação numa relação feita “[...] com outros homens sobre a realidade que os mediatiza” (Freire, 1983, p. 13), em perspectiva humanizadora. Essa relação entre os sujeitos de diferentes mundos exige a “[...] tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão [...] o descobrir-se em uma totalidade, em uma estrutura, e não “prêso”, ou “aderido” a ela ou às partes que a constituem. [...]” (Freire, 1983, p. 21), em busca da solidariedade e respeito pela cultura de cada um.

Nesse sentido, a educação – e, por extensão, a própria prática extensionista – deve ser compreendida como um ato social, comunicativo e crítico, sustentado na “[...] relação pensamento-linguagem-contexto ou realidade.” (Freire, 1983, p. 47). Isso implica reconhecer que o processo educativo não se limita à transmissão de conteúdos, mas se constitui como um espaço de diálogo e produção conjunta de sentidos entre sujeitos que se encontram historicamente situados. O diálogo, portanto, ultrapassa sua função instrumental e se torna forma de existência, mediação do pensamento e expressão de mundo. Ao integrar linguagem, pensamento e realidade, a extensão universitária amplia os horizontes da formação, favorecendo a construção de conhecimentos ancorados na escuta, na experiência e na transformação mútua. Assim, promove-se um processo formativo que valoriza o saber da comunidade, rompe com a lógica verticalizada do ensino e se alinha à perspectiva de uma educação libertadora, pautada na dialogicidade e no compromisso ético com o outro.

Nesse sentido, a pós-graduação precisa incorporar a extensão como um campo fértil para a vivência da dialogicidade, da escuta sensível e da construção coletiva de conhecimento e temos tentado essa ação via *Formar em Ação*. A missão universitária deixa de ser um exercício restrito ao universo acadêmico para se tornar uma prática situada, ética e politicamente implicada quando materializada na extensão universitária de vertente formativa e educativa. Quando articulada à extensão, a formação em nível *stricto sensu* se alinha à busca do ser mais, conceito freiriano que expressa o processo contínuo de humanização pelo qual os sujeitos se reconhecem como inacabados, históricos e capazes de transformar o mundo (Freire, 1987).

Assim, a extensão na pós-graduação não é um apêndice nem um campo menor; ela é componente essencial de uma formação crítica, democrática e humanizadora. Sua presença fortalece a responsabilidade social da universidade, reposicionando a instituição no centro das disputas por justiça social e reafirmando seu compromisso com a transformação da realidade brasileira, e no caso do PPIFOR na área de abrangência e capilaridade da região noroeste do Paraná.

Logo, ao se consolidar como dimensão indissociável do ensino e da pesquisa, a extensão universitária na pós-graduação representa mais do que um instrumento de aplicação do conhecimento: ela é um modo de ser e estar no mundo acadêmico com e para a sociedade. Trata-se de um caminho para afirmar a universidade pública como espaço vivo de diálogo, escuta e compromisso social – físico e virtual entre a Biosfera e Infosfera – onde o conhecimento científico encontra ressonância nas demandas reais das comunidades.

Nesse horizonte, ao reconhecer a extensão como princípio formativo e eixo estruturante da formação docente, o projeto extensionista *Formar em Ação* reafirma sua missão de formar sujeitos críticos, éticos e engajados com a transformação social: agentes históricos capazes de produzir, compartilhar e reinventar saberes em profunda articulação com a vida.

“A formação não deve ser entendida apenas como a aquisição de conhecimentos ou de habilidades técnicas, mas também como um

processo de autoconhecimento e de tomada de consciência da realidade social em que se vive.” (Adorno, 2002, p. 105). Essa implicação, porém, nem sempre se manifesta diretamente no produto da pós-graduação – geralmente uma dissertação ou tese – que é um requisito formal e essencial para a validação do programa *stricto sensu*.

No entanto, essa dimensão mais profunda da formação, que envolve postura, mentalidade, consciência crítica e senso de pertencimento, transcende a materialidade do trabalho acadêmico. Ela se expressa no modo como o pós-graduando se posiciona frente à realidade social e acadêmica, moldando sua prática docente e seu compromisso ético. Assim, o produto escrito e a transformação pessoal e social caminham lado a lado, constituindo-se em partes indissociáveis de um processo formativo integral, onde o rigor acadêmico convive com o desenvolvimento humano, social e político.

Imbernón (2000) propõe que a formação permanente deve ser concebida como um processo contínuo, crítico e coletivo, orientado para a transformação tanto da prática docente quanto das instituições educativas. Ao reconhecer a formação como processo contínuo e implicado com a realidade, o *Formar em Ação* reafirma a docência como prática permanente e comprometida com a transformação social.

A formação em contexto, de acordo com Ujiie (2019) exige escuta ativa e construção de saberes situados, que valorizem os sujeitos e os territórios em que atuam, possibilitando uma relação horizontalizada que reconhece a experiência do professor como legítima e como condição para processos formativos significativos.

Freire (2001) reforça essa dimensão ao afirmar que ensinar exige escutar. A escuta, em sua perspectiva, não é passiva nem condescendente; trata-se de um ato intencional, que reconhece no outro a possibilidade de diálogo e de construção conjunta do saber. Nesse sentido, as práticas extensionistas na pós-graduação não apenas possibilitam o contato com a realidade, mas exigem uma atitude ética que coloca o sujeito-pesquisador em relação com o mundo – não como quem observa de fora, mas como quem o habita com pertencimento.

Formar professores, nesse horizonte, é também formar escutadores atentos, abertos à dialogicidade e à complexidade da vida. A extensão, ao conectar teoria e prática, universidade e sociedade, oferece um espaço fecundo para a emergência de práticas pedagógicas mais democráticas, inclusivas e situadas. É por meio dessa experiência, mediada pela escuta e pela ação partilhada, que se constrói uma formação que não apenas informa, mas forma em inteireza.

A formação de professores, especialmente no âmbito da pós-graduação, não pode ser compreendida como um ciclo fechado ou um acúmulo pontual de saberes. Trata-se de um processo contínuo e situado, intimamente vinculado às práticas concretas e aos desafios enfrentados cotidianamente pelos docentes (Nóvoa, 1991; 1992).

A dialogicidade perpassa toda a ação extensionista do projeto *Formar em Ação*. Para Freire (1987), o diálogo é um ato de criação, de encontro entre sujeitos que se reconhecem como inacabados e em constante movimento de busca pelo “ser mais”. Nesse processo, a extensão universitária se configura como prática de liberdade, pois mobiliza os envolvidos para a leitura crítica do mundo e para a ação transformadora.

FORMAR EM AÇÃO: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Reiteramos que a ação extensionista do *Formar em Ação* é percuente à realidade da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), em específico ao PPIFOR, orientada pelo regulamento de extensão universitária (Resolução 042/2022 – CEPE/UNESPAR) e pelo Regulamento de Curricularização da Extensão Universitária (Resolução 34/2024 – CEPE/UNESPAR), documentos que pontuam a compreensão da extensão universitária como um trabalho interdisciplinar que visa favorecer na formação uma visão integradora da dimensão social e humana.

Nesta dinâmica temos por objetivo geral aprimorar a formação continuada/permanente de professores em contexto, a partir da ação formativa e educativa tanto junto aos próprios mestrandos vinculados ao programa, quanto no estabelecimento de parcerias com escolas e secretarias que buscam contato e dialogicidade para atuar em suas formações de professores.

No decurso de 2024, o projeto acolheu um anseio antigo da comunidade interna ao PPIFOR de criação e consolidação de um periódico do Programa (Revista FormAção), estabeleceu parcerias e viabilizou formação continuada de professores em três municípios paranaenses (Astorga, Cruz Machado e Mandaguari). Assim, o *Formar em Ação* viabilizou aproximação entre Universidade e Sociedade, construção de aprendizagens junto à equipe editorial de implementação do periódico e junto às atividades de formação continuada de professores, ganhou materialidade no caminhar, mediante parceria, olhar e escuta sensível, dialogicidade freireana, mediatizando consolidação educativa e formativa a todos os envolvidos.

A Revista FormAção seguiu o processo de tramitação junto a Universidade e passou integrar o Portal Periódicos da Unespar (<https://periodicos.unespar.edu.br/>), congregou esforços da comunidade acadêmica (docentes, mestrandos e egressos) na composição do conselho editorial e consultivo, bem como viabilizou construção de aprendizagens junto a equipe editorial de implementação do periódico.

Outrossim, é válido ressaltar que a Revista FormAção, de acesso aberto e livre, para além de âmbito formativo e educativo extensionista, tem como objetivos específicos - Dar visibilidade ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), criado em 2013; - Atuar com rigorosidade científica e metódica na publicação de artigos científicos com verticalidade na área de ensino no tocante da abordagem do conhecimento multi, pluri, inter e transdisciplinar; - Evitar práticas endógenas, divulgando chamadas e disseminando conteúdo a comunidade acadêmica, de modo que será admitido apenas 25% de artigos com vinculação institucional por número/volume publicado do periódico; - Atuar com seriedade com avaliação de artigos duplo cego, para tomada de decisão editorial; - Zelar pela reputação e credibilidade da publicação, com tramitação transparente e comunicação fluida, com autores e avaliadores; - Buscar indexação em bases, repositórios e portais, aumentando visibilidade e credibilidade do periódico; e, - Estabelecer contato acadêmico para ampliação da capilaridade e da rede colaborativa PPIFOR/UNESPAR.

Em 2024, foram publicados dois números do periódico. Sendo que no primeiro volume e número, contamos com a contribuição de dezoito pesquisadores, autores e coautores, dos dez artigos apresentados, sendo um artigo de autoria internacional e nove nacionais. Os artigos publicados referendam o nosso compromisso enquanto grupo de pesquisadores(as) e estudiosos(as) com a educação, com o ensino, com a formação de professores e educadores em suas múltiplas dimensões. Tivemos discussões temáticas importantes que abarcam a transformação docente como política pública educacional no Equador, no Paraguai e no Uruguai; a matemática, sua história e ensino aprendizagem alinhada aos desafios das tecnologias na formação de professores; a formação do pedagogo que atua em espaços da Educação Social; formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA); a evasão escolar no Ensino Médio Noturno; perspectivas inclusivas presentes em práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental; biografia das ideias de Winnicott e o jogo como criação da vida; o brincar na natureza e as possibilidades para a Educação Infantil; a docência na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural; e, a importância da brincadeira na mediação docente na primeira infância. No segundo número, foram publicados nove artigos, dois de autoria internacional e sete nacionais, os quais possuem temáticas relevantes, sendo elas: a educação familiar na experiência cubana, a percepção de crianças com TEA acerca da escola e sua educação, vivências e ocupação espaço-tempo de crianças na cidade, atitudes sociais de professores da educação infantil acerca da inclusão, a formação da responsabilidade na escola cubana a partir da disciplina de educação física, a gênese da escola pública na sociedade capitalista, psicomotricidade na educação infantil, importância da educação financeira na educação básica e reflexões das políticas neoliberais na educação infantil na década de 1990.

Nesta seara, as discussões efetivadas e publicizadas refletem temáticas significativas e dialógicas, no que tange ensino e formação, as quais merecem chegar à comunidade de leitores da Revista Formação (<https://bnd.art.br/BQ19ae>), uma revista científica de caráter educati-

vo e formativo interdisciplinar. No estabelecimento de parcerias com Secretarias Municipais de Educação e unidades de ensino viabilizou formação continuada de professores da Educação Infantil, no ano letivo de 2024, em três municípios paranaenses e 156 participantes. Junto a Secretaria Municipal de Educação de Cruz Machado, realizou minicurso de 8h com a temática *Ensino de Ciências na Educação Infantil e Anos Iniciais* e participação de 50 profissionais da rede. Na Secretaria Municipal de Educação de Mandaguari integrou a ação formativa da rede com a conferência *Matematicando na Educação Infantil*, com 4h e participação de 80 profissionais. No decurso de agosto a dezembro, ministrou em um CMEI de Astorga 40h de formação síncrona via Google Meet, a 26 profissionais com a intervenção nominada *Formação Continuada de Professores em Contexto em um CMEI*.

A ação realizada em Mandaguari-PR foi presencial e articulada via Secretaria de Educação Municipal pelas egressas Ms. Vanderléia Rodrigues da Silva Siqueira e Dda. Claudia Sena Lioti, sendo ministrada pela coordenadora do projeto *Formar em Ação*. Na Figura 1 ilustramos o momento com alguns registros fotográficos da atividade.

Figura 1 – Conferência *Matematicando na Educação Infantil*, Mandaguari-PR



Fonte: Acervo fotográfico do projeto *Formar em Ação*, 24 set. 2024.

O minicurso desenvolvido em Cruz Machado (PR) foi síncrono realizado via Google Meet, teve sua dimensão articulista estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação e o GEPE. De modo preliminar a rede havia realizado a leitura de um capítulo da então mestranda Tamires Souza Molin, *Ensino de Ciências na Educação Infantil: um olhar sobre a ação educativa nas práticas intencionais*, publicado no ano anterior no livro *Ensaio em Pedagogia* (Rodrigues, Silva e Ujiie, 2023) e se interessou por aprofundar conhecimento e discussão em relação ao *Ensino de Ciências na Educação Infantil e Anos Iniciais*, foi ministrado um minicurso pela coordenadora, pela mestranda Miriam de Fátima Roza e pela bolsista voluntária Andressa Bono Vicente.

No bojo da *Formação Continuada de Professores em Contexto* no CMEI de Astorga- PR, desenvolvida de agosto a dezembro de 2024, ofertamos um total de 40 h formativas, sendo 6h diagnóstico inicial: análise e devolutiva, 24h dialógico formativas: subdivididas em oito encontros síncronos via *Google Meet* de três horas cada, e 10h de validação: intervenção na prática educativa e relato de experiência entregue pelos participantes. As temáticas dos encontros dialógicos formativos foram definidas pela escuta sensível dos participantes, registradas no Quadro 1.

Quadro 1 – Formação Continuada no CMEI Astorga-PR: Ação Executada

Data	Temática foco do encontro
01/08/2024	Conceito de Criança e Infância
15/08/2024	Contação de História na Educação Infantil
29/08/2024	BNCC em Ação na Educação Infantil
12/09/2024	Práticas lúdicas e inteligências múltiplas na Educação Infantil
26/09/2024	Brincadeiras e Confecção de Brinquedos na Educação Infantil
17/10/2024	Psicomotricidade na Educação Infantil
31/10/2024	Criação de Ambiente Confortável, Seguro e Estimulante
14/11/2024	Musicalização na Educação Infantil
10/12/2024	Entrega Relato de Experiência

Fonte: Projeto *Formar em Ação*, edição 2024.

A ação extensionista no CMEI de Astorga-PR foi desenvolvida pela mestrandia Miriam de Fátima Roza, com a participação da coordenadora do projeto extensionista e da Profa. Dra. Aline de Novaes Conceição, pesquisadora do GEPE e docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília-SP (Unesp/Marília-SP), com a condução do quinto encontro *Brincadeiras e Confecção de Brinquedos na Educação Infantil*⁵³. A realização dos encontros envolveu estudo de textos, compartilhamento de experiências e relatos, valorizando o diálogo e a escuta, a perspectiva individual dos professores

⁵³ Registro do encontro pode ser visualizado no link: <https://bnd.art.br/wcXTeK>.

e a coletividade da atividade educacional, tendo como foco central a formação teórico-prática, a reflexão e a qualificação formativa da prática educativa pedagógica das profissionais da Educação Infantil.

Assim o projeto extensionista *Formar em Ação* ganhou materialidade no caminhar “[...] de quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 1996, p. 25), mediante parceria interna e externa, olhar e escuta sensível, dialogicidade freireana, mediatizando consolidação educativa e formativa a todos os envolvidos, mestrandos e egressos que integraram a equipe editorial da Revista *Formação* e a ação formativa nos três municípios paranaenses (Astorga, Cruz Machado e Mandaguari).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do projeto *Formar em Ação* reafirma a potência formativa e transformadora da extensão universitária quando compreendida como dimensão constitutiva do fazer acadêmico na pós-graduação. Ao articular ensino, pesquisa e extensão com os saberes e realidades dos territórios, o projeto evidencia que a formação de professores não pode estar dissociada da escuta sensível, da dialogicidade e da construção coletiva do conhecimento.

Ao longo do capítulo, refletimos sobre a extensão como prática educativa emancipadora, que rompe com a lógica verticalizada da formação e reposiciona a universidade em diálogo com a sociedade. Nesse sentido, a atuação dos mestrandos do PPIFOR junto a professores da Educação Básica constitui não apenas uma oportunidade formativa, mas também um compromisso ético com a transformação social.

Destacamos ainda que a formação docente, especialmente no contexto da pós-graduação, demanda a superação de concepções tecnicistas e a valorização da experiência vivida pelos educadores. A formação em contexto, situada e permanente, emerge como caminho fecundo para a construção de saberes significativos, enraizados nos desafios cotidianos da escola pública.

Contudo, o percurso não é isento de tensões. As dificuldades institucionais, as fragilidades das condições de trabalho docente e a resistência à escuta como prática formativa exigem estratégias de enfrentamento e comprometimento coletivo. Ainda assim, o projeto *Formar em Ação* demonstra que é possível cultivar práticas educativas ancoradas na ética, no diálogo e na esperança – fundamentos de uma educação em inteireza.

Assim, reafirmamos que a extensão universitária, quando integrada ao processo formativo na pós-graduação, não é mero instrumento ou atividade complementar, mas um modo de ser e de formar. Um exercício de responsabilidade social, de produção compartilhada de saberes e de construção de sujeitos críticos, sensíveis e historicamente implicados com o mundo que habitam e transformam.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Teoria da Cultura de Massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://bnd.art.br/3TEK4B>. Acesso em: 5 dez. 2024.
- BRASIL. **Programa de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação (PROEXT-PG)**. Brasília, DF: CAPES, 2023. Disponível em: <https://bnd.art.br/H8O19t>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- NÓVOA, Antônio. **Concepções e práticas da formação continuada de professores**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. *In*: GATTI, Bernardete Angelina *et al.* (org.). **Por uma política de formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2013.

RODRIGUES, Adriana da Silva; SILVA, Eliane Paganini; UJIIE, Nájela Tavares. **Ensaio em Pedagogia**. Santa Maria : Arco Editores, 2023, p. 179-199.

SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé**: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas : AUTORES ASSOCIADOS, 2014. (Coleção Educação Contemporânea).

UJIIE, Nájela Tavares. **Abordagem CTS e Formação de Professores em Contexto**: asserção, ação interdisciplinar e educação da infância. Curitiba: CRV, 2019.

UNESPAR. **Resolução 42/2022** – Regulamento da Extensão Universitária. Paranavaí: CEPE/Reitoria, 2022. Disponível em: <https://bnd.art.br/kTxlnb>. Acesso em: 22 abr. 2024.

UNESPAR. **Orientações para procedimentos nos campi da Unespar: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2023–2027)**. Paranavaí: Reitoria/Unespar, 2022.

UNESPAR. **Resolução n.º 043/2023 – CEPE/Unespar**. Regulamento de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual do Paraná. Paranavaí: Reitoria/Unespar, 2023. Disponível em: <https://bnd.art.br/Hdjz3O>. Acesso em: 22 abr. 2025.

UNESPAR. **Resolução n.º 04/2024 – PPIFOR**. Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Interdisciplinar (PPIFOR). Paranavaí: PPIFOR/Unespar, 2024. Disponível em: <https://bnd.art.br/SfKivm>. Acesso em: 22 abr. 2025.

UNESPAR. **Resolução 34/2024** – Regulamento de Curricularização da Extensão Universitária. Paranavaí: CEPE/Reitoria, 2024.

SOBRE OS ORGANIZADORES

A organização desta coletânea reflete uma equipe de profissionais que, por meio de trajetórias acadêmicas sólidas e compromisso com a universidade pública, têm contribuído de forma significativa para o fortalecimento da extensão universitária na **Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)**. Com atuações que atravessam ensino, pesquisa, gestão acadêmica e extensão, cada um dos organizadores imprime sensibilidade, rigor técnico e liderança no campo das políticas extensionistas.

CLEBER BROIETTI

Cleber Broietti é assessor técnico da **Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC)** e professor no **campus de Apucarana da UNESPAR**, com formação aprofundada na área de Ciências Contábeis. É **Doutor em Contabilidade pelo Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)** e professor do colegiado de Ciências Contábeis da Unespar, onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão ligadas à administração, contabilidade e à articulação entre universidade e sociedade. Sua experiência acadêmica e administrativa contribui para a sistematização, acompanhamento e assessoria técnica dos processos extensionistas da universidade, sendo também participante ativo de produções científicas e eventos acadêmicos que dialogam com os desafios contemporâneos da educação superior.

NELUANA LEUZ DE OLIVEIRA FERRAGINI

Neluana Leuz de Oliveira Ferragini é **Doutora em Letras** e atua como chefe da **Divisão de Extensão** da PROEC/UNESPAR. Sua formação acadêmica e experiência docente se concentram em temas como dialogismo, ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, gêneros discursivos, práticas de leitura e análise linguística, bem como formação docente – áreas que atravessam tanto sua atuação acadêmica quanto sua contribuição institucional. Como responsável pela coordenação de ações extensionistas, tem contribuído para a integração entre atividades docentes e extensionistas, promovendo práticas que dialogam com as demandas sociais e formativas da comunidade universitária.

ROSIMEIRI DARC CARDOSO

Rosimeiri Darc Cardoso exerce a função de **Pró-Reitora de Extensão e Cultura da Unespar**, onde lidera iniciativas que consolidam a extensão como dimensão estratégica da universidade pública. **Doutora em Letras**, sua trajetória acadêmica inclui produção e orientação em temas que articulam literatura, educação, cultura e métodos de ensino que valorizam a diversidade cultural e literária. Rosimeiri tem atuado de forma proativa na promoção de políticas públicas de extensão, no apoio a projetos e iniciativas que aprofundam a relação universidade-sociedade e na construção de espaços de formação e reflexão crítica para estudantes, docentes e comunidades externas. Sua gestão busca promover a cultura, a inclusão e a produção de saberes socialmente referenciados.

SÉRGIO CARRAZEDO DANTAS

Sérgio Carrazedo Dantas é diretor de Extensão na PROEC/UNESPAR e possui sólida formação acadêmica no campo da Educação Matemática. Consta em seu currículo a titulação de **Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Rio Claro**, com trajetória de pesquisa e produção acadêmica voltada à educação, formação de professores e desenvolvimento de redes de ensino e aprendizagem. Sua atuação institucional e acadêmica caracteriza-se pela articulação entre ensino, extensão e pesquisa, contribuindo para a consolidação de práticas extensionistas que envolvem grupos de estudo, projetos pedagógicos e formação continuada de professores, sempre com foco na interlocução entre saberes universitários e contextos educativos mais amplos.

Cada um desses profissionais – com suas formações, experiências de gestão, pesquisa e docência – tem contribuído para promover uma extensão universitária que vai além de ações pontuais, fortalecendo processos de diálogo e transformação social. Ao combinar experiência técnica, sensibilidade institucional e compromisso com a sociedade, eles reforçam a importância de narrar, sistematizar e divulgar experiências extensionistas por meio de artigos e coletâneas como esta – ampliando o impacto das práticas extensionistas para além dos *campi* e incentivando o diálogo de saberes entre universidade e comunidade.

Este e-book foi diagramado em Adobe InDesign 2026.
A tipografia utilizada é Crimson Pro, escolhida
por sua legibilidade em meios digitais e impressos.
Foi publicado no mês de junho de 2026, no formato PDF.