



**PROTAGONISMO
DO ESTUDANTE NO
ENSINO SUPERIOR**

Boletim da Faculdade Unina
Boletim Faculdade Unina V.7, N. 1, 2025

Corpo Editorial

*Sônia Maria Packer Hubler
Soeli Terezinha Pereira
Luis Gabriel Venancio Sousa*

Revisão de Texto

*Sônia Maria Packer Hubler
Luis Gabriel Venancio Sousa*

Diagramação

Carolyne Eliz de Lima do Nascimento

Instituição

Faculdade Unina

Endereço

*Rua Claudio Chatagnier, nº 112, Bacacheri
CEP: 82520-590*

Telefone

(41) 3123-9000

Site

www.unina.edu.br

Indicação de periodicidade

Semestral

Sumário

Protagonismo do Estudante no Ensino Superior	Página 5
A Centralidade do Estudante no Ensino Superior: Reflexões sobre o Protagonismo Discente na Gestão do Agronegócio	Página 8
Protagonismo do Estudante no Ensino Superior: O Estudante como Agente de Transformação	Página 11
O Protagonismo do Estudante da Licenciatura em Educação Especial da Faculdade Unina	Página 14
Extensão Curricularizada: O Protagonismo Discente no Ensino Superior, a partir da Participação Estudantil nas Atividades Extensionistas	Página 17
Educação Financeira no Ensino Superior: Formação para Decisões Responsáveis	Página 20
Protagonismo Discente na EaD: Observações a partir da Disciplina Elaboração de Projetos Sociais Integrados à Gestão Pública	Página 22
O Aluno como Agente-Protagonista de sua Formação Acadêmica: Algumas Possibilidades para o Ensino de História	Página 25
Mediação Docente e Protagonismo do Estudante no Ensino Superior	Página 27
O Papel do Protagonismo Estudantil no Desenvolvimento de <i>Soft Skills</i>	Página 29
<i>O protagonismo estudantil no Ensino Superior: sentidos e desafios no curso de Serviço Social</i>	Página 32



Protagonismo do Estudante no Ensino Superior

O protagonismo estudantil no Ensino Superior é um conceito essencial para a formação acadêmica e profissional dos estudantes, pois está diretamente relacionado à autonomia, participação ativa e engajamento no processo de aprendizagem. No contexto de uma atuação

discente de Ensino Superior de Educação a Distância (EAD), como na faculdade Unina, esse protagonismo não se limita apenas à sala de aula, mas também se estende para atividades extracurriculares, pesquisa científica, extensão universitária e gestão acadêmica.

Esteves et al. (2021) afirmam que a participação ativa dos estudantes no ambiente acadêmico está diretamente relacionada à sua permanência na Instituição e ao sucesso acadêmico. O estudo também aponta que metodologias de ensino inovadoras e atividades extracurriculares contribuem para a construção da autonomia estudantil e para o desenvolvimento de habilidades essenciais ao mercado de trabalho.

Na pesquisa de Wong e Liem (2022), destaca-se que o engajamento estudantil envolve aspectos comportamentais, emocionais e cognitivos, sendo um fator determinante para o desempenho acadêmico. O trabalho desses autores também indica que estudantes mais envolvidos academicamente apresentam melhores resultados e menor taxa de evasão.

Nessa mesma linha, o estudo de Gillen-O'neel (2021) faz a análise sobre a relação entre senso de pertencimento e o engajamento acadêmico, concluindo que alunos(as) que se sentem parte da comunidade acadêmica demonstram maior envolvimento em atividades curriculares e extracurriculares, o que impacta positivamente na sua permanência no Ensino Superior e, por sua vez, em manter uma autoliderança ativa nas decisões acadêmicas.

Diante do exposto, torna-se evidente que o protagonismo do estudante no Ensino Superior deve ser incentivado por meio de políticas institucionais que promovam a participação ativa do estudante no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, estratégias como a adoção de metodologias ativas, incentivo à pesquisa e extensão e a criação de ambientes colaborativos podem fortalecer essa postura, fazendo com que os estudantes sejam agentes ativos na construção do próprio conhecimento e da

trajetória acadêmica.

Acrescenta-se ainda que o conceito de protagonismo está diretamente relacionado ao desenvolvimento de competências de autonomia, permitindo que os estudantes tomem decisões sobre seu próprio aprendizado, aprimorem suas habilidades críticas e assumam a responsabilidade por sua trilha acadêmica. Por isso, no estudo de Gillen-O'neel (2021), é apontado que, para os estudantes de primeira geração, essa autonomia pode representar um desafio adicional, uma vez que, muitas vezes, eles têm menos familiaridade com os processos acadêmicos e as expectativas do Ensino Superior.

Nesse contexto, as novas formas de aprendizagem no Ensino Superior, especialmente no ambiente de Educação a Distância, desempenham um papel de impulsionadoras na transformação do perfil e na autonomia do estudante. Isso ocorre por meio de práticas imersivas no ambiente acadêmico, como eventos, palestras e atividades nas quais os alunos são desafiados a desenvolver suas próprias produções, utilizando também conhecimentos já adquiridos em suas vivências e produções (DEBALD, 2020).

Portanto, segundo Silva (2025), a EAD exige do estudante uma postura ativa e disciplinada, pois sua flexibilidade pode se tornar um desafio, sem organização e autogestão. A ausência de horários fixos e cobranças diretas demanda planejamento para evitar procrastinação e dificuldades no cumprimento de prazos. Assim, além da administração do tempo, é fundamental desenvolver resiliência e utilizar estrategicamente os recursos educacionais disponíveis. Quando bem estruturada, essa

modalidade de educação não apenas facilita o aprendizado técnico, mas também promove habilidades essenciais para a vida acadêmica e profissional, preparando o estudante para os desafios do mercado e do conhecimento contínuo (SILVA, 2025).

Mayara Müller

Coordenadora do curso de
Administração da Unina.
Doutora em Relações
Internacionais.

Geovana Ezequieli de França

Professora-tutora do curso de
Administração da Unina.
Doutoranda em Gestão da
Informação.

Bianca Dantas do Nascimento

Professora-tutora do curso de
Administração da Unina.
Mestranda em Ciência,
Tecnologia e Sociedade.

REFERÊNCIAS:

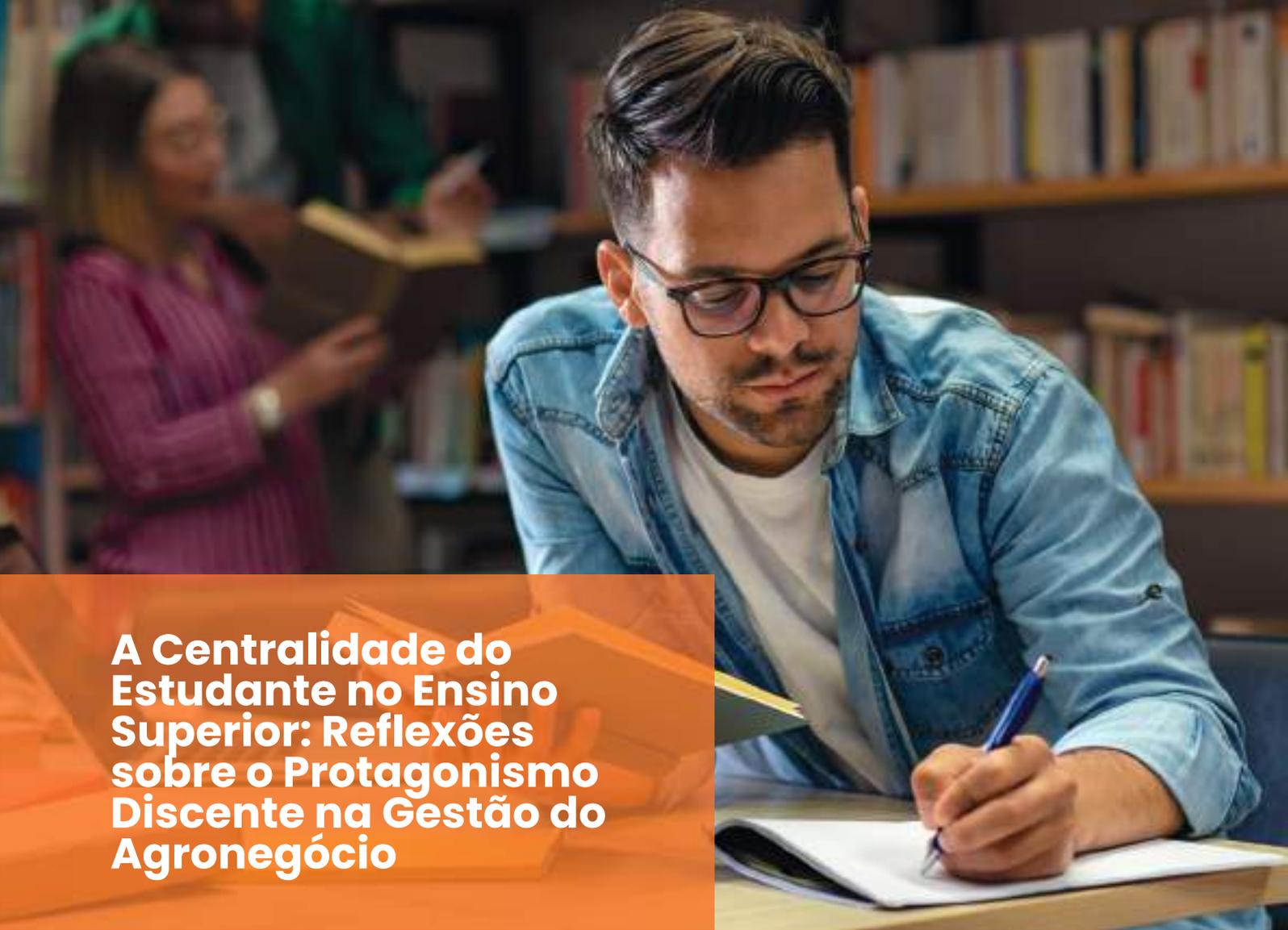
DEBALD, B. **Metodologias Ativas no Ensino Superior: O Protagonismo do Aluno**. Porto Alegre: Penso Editora, 2020.

ESTEVES, H. R. C.; DIAS, C. A.; SANTOS, C. M.; HIGUCHI, A. K. Evasão escolar no Ensino Superior: uma revisão literária entre os anos de 2014 a 2020. **Research Society and Development**, v. 10, n. 3, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i3.13210.

GILLEN-O'NEEL, Cari. Sense of belonging and student engagement: A daily study of first-and continuing-generation college students. **Research in higher education**, v. 62, n. 1, p. 45-71, 2021.

SILVA, R. M. Estudante, docente e curso na EAD: dinâmicas, desafios e estratégias. **Revista de Educação, Cultura e Artes**, v. 2, n. 1, p. 468-476, 2025. Disponível em: <https://editoraverde.org/portal/revistas/index.php/reca/article/view/381/518>. Acesso em: 5 mar. 2025.

WONG, Zi Yang; LIEM, Gregory Arief D. Student engagement: Current state of the construct, conceptual refinement, and future research directions. **Educational Psychology Review**, v. 34, n. 1, p. 107-138, 2022.



A Centralidade do Estudante no Ensino Superior: Reflexões sobre o Protagonismo Discente na Gestão do Agronegócio

O protagonismo discente constitui-se como um conceito central nas discussões da atualidade sobre qualidade da Educação Superior, refletindo a transição de modelos pedagógicos tradicionais para propostas centradas na autonomia, na participação e na corresponsabilidade dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Esse enfoque considera que o estudante não deve mais ser compreendido como um agente passivo, mas como sujeito ativo na construção do conhecimento, capaz de interagir criticamente com os conteúdos, refletir sobre sua prática e fazer parte da transformação da realidade em que está inserido (FERNANDES et al., 2024).

Sob a ótica do curso Tecnológico em Gestão do Agronegócio, o protagonismo

adquire contornos específicos, uma vez que a formação profissional é orientada por competências aplicadas a um setor dinâmico, competitivo e fortemente influenciado por fatores tecnológicos, socioambientais e econômicos. Sendo assim, o estudante, quando assume uma postura proativa diante dos desafios formativos, participa do desenvolvimento de soluções inovadoras voltadas à sustentabilidade das cadeias produtivas, à eficiência dos sistemas de gestão e à melhoria das atividades agropecuárias (INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2023).

A consolidação do protagonismo estudantil ao longo da trajetória acadêmica requer a valorização de metodologias que estimulem o pensamento crítico, a capacidade de

resolução de problemas e a aplicação contextualizada do conhecimento. Nessa dinâmica, metodologias ativas de ensino, tais como aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso e simulações de gestão, revelam-se instrumentos importantes na indução da participação efetiva dos discentes, favorecendo o diálogo entre teoria e prática e a internalização de competências relevantes ao setor agropecuário (BICALHO et al, 2014).

O papel das instituições de Ensino Superior, diante desse cenário, é o de criar condições didático-pedagógicas que potencializem a autonomia intelectual dos estudantes, incentivando a iniciativa, a autoavaliação e a construção coletiva do saber (SEVERO et al., 2020). Sendo assim, ambientes de aprendizagem inovadores, aliados ao uso estratégico de tecnologias digitais, ampliam oportunidades de interação, personalização da trajetória formativa e acesso a conteúdo de ordem especializada, fortalecendo a relação entre o estudante e as dificuldades do campo profissional.

No plano da formação tecnológica, o protagonismo discente também se expressa por meio do envolvimento com atividades extracurriculares, como projetos de extensão, estágios supervisionados, eventos acadêmicos e programas de iniciação científica. Afinal, essas ações corroboram o desenvolvimento de uma visão sistêmica e interdisciplinar sobre o Agronegócio, fortalecendo habilidades socioemocionais, como liderança, comunicação e trabalho em equipe (BEZERRA et al, 2022).

É importante considerar que o fortalecimento do protagonismo estudantil exige a superação de obstáculos estruturais e culturais. Entre os principais desafios, destacam-

se a resistência a práticas pedagógicas inovadoras, a baixa familiaridade dos docentes com metodologias participativas, a heterogeneidade do perfil discente e as dificuldades de acesso a recursos que garantam equidade no processo formativo (FERREIRA; POLESSO, 2024). Diante disso, verifica-se que essas limitações podem comprometer a efetividade do protagonismo, mostrando a necessidade de se implementar políticas institucionais de apoio e mediação pedagógica.

Ainda assim, evidencia-se que estudantes que são protagonistas em sua formação tendem a apresentar níveis mais elevados de desempenho acadêmico e empregabilidade, além de maior capacidade de adaptação às transformações do mercado de trabalho. No caso do curso de Gestão do Agronegócio, essa postura crítica e autônoma é particularmente relevante, considerando a complexidade das demandas que unem gestão rural, sustentabilidade, inovação tecnológica e desenvolvimento territorial (INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2023).

Diante desses aspectos, conclui-se que o protagonismo do estudante no Ensino Superior, especialmente nos cursos tecnológicos voltados ao setor do Agronegócio, representa uma diretriz pedagógica desejável, juntamente com a necessidade estratégica para a formação de profissionais capazes de contribuir com soluções sustentáveis, éticas e tecnicamente embasadas. Por isso, articular esse protagonismo requer esforços compartilhados entre estudantes, docentes e instituições, orientados por um projeto educacional comprometido com a transformação social e com a excelência acadêmica.

Dailon Ruan

Acadêmico do curso de Gestão de Cooperativas, Faculdade Unina.

Cristian Torres Machado

Acadêmico do curso de Administração, Faculdade Unina.

Regyeli Aparecida Agner

Acadêmica do curso de Administração, Faculdade Unina.

Gustavo Silva Oliveira

Professor-tutor do curso de Gestão do Agronegócio, Faculdade Unina.

REFERÊNCIAS:

BEZERRA, A. J. M.; MICHELS, B. R.; PLÁCIDO, R. L. Investigação como prática de integração e protagonismo discente na educação profissional integrada ao ensino médio. 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/361338335_INVESTIGACAO_COMO_PRATICA_DE_INTEGRACAO_E_PROTAGONISMO_DISCENTE_NA_EDUCACAO_PROFISSIONAL_INTEGRADA_AO_ENSINO_MEDIO. Acesso em: 19 mar, 2025.

BICALHO, Maria Gabriela Parenti; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes. Relação com o saber de estudantes universitários: aprendizagens e processos. Educação e Pesquisa, v. 40, n. 3, p. 617-635, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29831833003.pdf>. Acesso em: 19 mar, 2025.

FERNANDES, E. S. et al. O protagonismo do discente: um paradigma reflexivo sobre as metodologias de ensino e aprendizagem no ensino superior. 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID10058_TB2268_03102024214114.pdf. Acesso em: 19 mar, 2025.

FERREIRA, R.; POLESSO, L. B.; CALABRÓ, L. Protagonismo discente e curricularização da extensão: um debate necessário. 2024. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/47412/37443/489283>. Acesso em: 19 mar, 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão do Agronegócio. 2023. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/projetos-pedagogicos/projetos-pedagogicos-dos-cursos-de-graduacao/projeto-pedagogico-do-curso-superior-gestao-agronegocio-ponta-pora.pdf>. Acesso em: 19 mar, 2025.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; CARREIRO, Gabriela da Nóbrega; MORAIS, Maristela Silva de; PAIVA, Camila de Lourdes Cavalcanti; DURÉ, Ravi Cajú. “Ser estudante” no ensino superior: aspectos valorativos da experiência na perspectiva discente. Linhas Críticas, v. 26, p. e32512, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/32512>. Acesso em: 19 mar, 2025.



Protagonismo do Estudante no Ensino Superior: O Estudante como Agente de Transformação

O cenário contemporâneo da Educação Superior exige novas posturas pedagógicas, que valorizem a autonomia e o protagonismo do estudante, superando o modelo tradicional centrado na figura do professor como único detentor do conhecimento (MENEZES et al., 2021). No âmbito do curso de Tecnólogo em Gestão de Cooperativas, essa demanda é ainda mais notória, considerando a natureza do cooperativismo, que se fundamenta na participação democrática, na corresponsabilidade e na autogestão. Nesse sentido, o estudante é convocado a assumir função ativa na construção do saber, na resolução de problemas reais e na tomada de decisões éticas e estratégicas que têm efeito no desenvolvimento socioeconômico de comunidades cooperadas (MAIA et al., 2022).

O conceito de protagonismo estudantil refere-se à capacidade dos estudantes de assumirem uma postura central em sua formação, tornando-se agentes do próprio processo de aprendizagem. De acordo com Pereira et al. (2021), o protagonismo se manifesta quando o estudante é estimulado a refletir criticamente, tomar iniciativas, propor soluções e participar das atividades acadêmicas e extracurriculares. Essa abordagem está alinhada à perspectiva da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003), na qual o estudante articula seus conhecimentos prévios com os novos saberes, atribuindo-lhes sentido e aplicabilidade prática.

No Ensino Superior, essa postura ativa é determinante para o desenvolvimento de

competências indispensáveis ao século XXI, como pensamento crítico, criatividade, colaboração e responsabilidade social (UNESCO, 2015). Para que isso ocorra, é preciso que as instituições de ensino busquem metodologias participativas, ambientes virtuais interativos, práticas extensionistas e avaliações formativas que incrementem o protagonismo discente.

O curso de Tecnólogo em Gestão de Cooperativas demanda uma formação voltada para as habilidades técnicas de gestão e uma compreensão aprofundada dos princípios e valores do cooperativismo, tais como ajuda mútua, responsabilidade compartilhada, democracia e solidariedade (SILVA et al., 2021).

Com base nesses pontos, o estudante protagonista neste curso precisa se engajar com realidades cooperativas locais, dialogar com comunidades, propor soluções inovadoras e sustentáveis, além de compreender a complexidade dos processos de governança e gestão participativa (VIEIRA et al., 2021). Sendo assim, a integração entre teoria e prática é um dos alicerces da formação, e o protagonismo discente manifesta-se na articulação entre o conhecimento acadêmico e as vivências concretas no contexto cooperativista.

Experiências como projetos integradores, estágios supervisionados, atividades de extensão e participação em cooperativas-escola potencializam a autonomia intelectual, o compromisso ético e a capacidade de liderança do estudante, preparando-o para contribuir de fato com o desenvolvimento das cooperativas e com a inclusão produtiva de seus associados (LIMA, 2021).

O protagonismo do estudante no Ensino

Superior, especialmente no curso de Tecnólogo em Gestão de Cooperativas, representa um ponto importante para a formação de profissionais críticos, éticos e comprometidos com a transformação social. Afinal, ao assumir responsabilidade por sua trajetória acadêmica, o discente amplia suas possibilidades de aprendizagem, desenvolve competências e fortalece sua identidade profissional (AZEVEDO et al., 2022).

Para que esse protagonismo seja efetivamente estimulado, é imprescindível que as instituições de Ensino Superior façam uso de práticas pedagógicas inovadoras, despertem a escuta ativa e valorizem a participação estudantil nos processos de decisão. Dessa maneira, contribui-se para a consolidação de uma educação cooperativa e emancipatória, capaz de responder aos desafios do mundo atual.

Regyeli Aparecida Agner

Acadêmica do curso de Administração, Faculdade Unina.

Cristian Torres Machado

Acadêmico do curso de Administração, Faculdade Unina.

Dailon Ruan

Acadêmico do curso de Gestão de Cooperativas, Faculdade Unina.

Gustavo Silva Oliveira

Professor-tutor do curso de Gestão do Agronegócio, Faculdade Unina.

REFERÊNCIAS:

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

AZEVEDO, Monalisa Lima de; NASCIMENTO, Marina Campos. Protagonismo estudantil e curricularização da extensão: quando os estudantes movem estruturas. *Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, v. 18, n. 47, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8944077.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2025.

LIMA, Gilson Martins de. Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades. *Revista Educação*, v. 44, n. 1, p. 1-17, 2021. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/19361/2/Protagonismo_e_participao_do_estudante_desafios_e_possibilidades.pdf. Acesso em: 21 mar. 2025.

MAIA, Guilherme; ROCHA, Julia da Silva. Protagonismo estudantil e metodologias ativas de aprendizagem em tempos de transformação na educação superior. *Revista Pléiade, Foz do Iguaçu*, v. 15, n. 30, p. 46-58, 2022. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/download/305/422>. Acesso em: 19 mar. 2025.

MENEZES, Patrícia Lopes de; REIS, Luciana Aparecida. Aprendizagem cooperativa no Ensino Superior: relato de uma experiência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, v. 16, n. esp. 2, p. 1070-1085, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13839>. Acesso em: 31 mar. 2025.

PEREIRA, Jéssica Cristina; MACHADO, Luiz Felipe de Oliveira. Ação em rede de apoio social e formação acadêmica: a experiência do curso “Protagonismo e espaços de participação estudantil” no ensino superior. *Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro*, v. 18, n. 52, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://edulab.es/revEDU/article/view/3170>. Acesso em: 19 mar. 2025.

SILVA, Daniele Pereira da; PIRES, Marcelo Dreher. O campo de ensino superior em cooperativismo no Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de Desenvolvimento Regional, Blumenau*, v. 6, n. 3, p. 293-318, 2021. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/rbdr/article/download/9053/5900/41042>. Acesso em: 19 mar. 2025.

UNESCO. Repensar a educação: Rumo a um bem comum mundial? Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>. Acesso em: 21 mar. 2025.

VIEIRA, Celina Tenreiro; VIEIRA, Rui Marques. Pensamento crítico e criativo para uma educação ciência-tecnologia-sociedade. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, São Paulo*, v. 16, n. esp. 3, p. 1974-1989, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8738127.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2025.



O Protagonismo do Estudante da Licenciatura em Educação Especial da Faculdade Unina

A aprendizagem humana ocorre a partir de múltiplos fatores e influências, sendo, portanto, um fenômeno complexo e multifacetado. Quando pensamos na aprendizagem, precisamos compreender primeiramente a forma como nós mesmos aprendemos. Cada um de nós aprende preferencialmente por uma via sensorial. Por exemplo, alguns aprendem melhor pela visão, outros pela audição, e assim por diante. Entretanto, para além das vias sensoriais,

a aprendizagem se constitui como um complexo emaranhado de elementos o qual faz com que consigamos aprender coisas novas (SILVA, 2023).

Partindo disso, emerge o contexto da educação especial, onde precisamos pensar nas formas diferenciadas como esse público-alvo aprende. Nessa tessitura, emerge o curso de Licenciatura em Educação Especial com seu conjunto de práticas.

O protagonismo do estudante da Licenciatura em Educação Especial da Faculdade Unina está relacionado ao desenvolvimento de habilidades e atitudes que permitem aos futuros educadores se tornarem agentes ativos no processo educacional. O termo protagonismo refere-se ao papel ativo do estudante na construção do seu conhecimento, no seu envolvimento com a realidade escolar e na reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, especialmente aquelas voltadas para a educação inclusiva.

No curso de Licenciatura em Educação Especial, na modalidade de Ensino a Distância (EAD), buscamos oferecer uma formação sólida e prática, que prepara para atuar de forma efetiva na área da Educação Especial. A estrutura do curso é pensada para proporcionar experiências enriquecedoras, a partir das quais é possível desenvolver competências e habilidades essenciais para a prática educativa inclusiva.

As atividades avaliativas são fundamentais para o nosso processo de aprendizagem, permitindo que demonstremos nosso conhecimento e compreensão dos conteúdos de cada disciplina. Por meio de avaliações presenciais nos polos de apoio presencial, trabalhos individuais e em grupo, temos a oportunidade de consolidar o aprendizado e oferecer feedback construtivo para os estudantes.

As atividades práticas, por sua vez, proporcionam aos estudantes a chance de aplicar os conhecimentos adquiridos em contextos reais de ensino e aprendizagem. Essas atividades são divididas em várias frentes e algumas delas incluem: imersões em escolas regulares e escolas especializadas, visitas a escolas, atividades de extensão,

atividades voltadas para a experiência prática. Durante o curso, temos a oportunidade de construir Planos de Ensino Individualizados (PEIs) e planos de aula adaptados, prestar atendimento às famílias e realizar estágios curriculares obrigatórios.

O protagonismo dos estudantes é essencial nesse processo, sendo eles incentivados a assumir um papel ativo nas atividades do curso, a desenvolver projetos e a refletir sobre suas práticas pedagógicas. Em atividades como a produção de estudos de caso, realizadas a partir de visitas a escolas e ambientes de educação não formal, os estudantes têm a oportunidade de construir sua capacidade crítica. Paralelamente, desenvolvem planos de aula e realizam provas presenciais nos polos de apoio.

Os alunos se envolvem em fóruns de discussão, nos quais debatem temas relevantes da prática profissional e pedagógica, o que permite aprofundar a compreensão sobre os desafios e as possibilidades da educação especial. O curso também exige a realização de atividades complementares (200 horas), que ampliam a formação com experiências práticas, e a participação em projetos de aplicação (80 horas), em que os conhecimentos adquiridos são colocados em prática.

Embora seja um curso EAD, ele contempla atividades presenciais obrigatórias, como encontros, eventos acadêmicos, palestras e atividades de campo. Essas experiências são fundamentais para fortalecer a formação dos estudantes e garantir que o aprendizado online seja complementado pela interação direta com docentes, tutores e colegas.

Essas vivências proporcionam um aprendizado contínuo e intenso, no qual os

estudantes se tornam protagonistas de seu processo formativo, contribuindo para a construção de uma educação cada vez mais inclusiva e voltada para as necessidades dos alunos com deficiência (SILVA, 2023).

Gustavo Thayllon França Silva

Coordenador do Curso de Licenciatura
em Educação Especial

Cristina Klug

Professora-tutora do Curso de
Licenciatura em Educação Especial

Anderson Minosso

Professor-tutor do Curso de
Licenciatura em Pedagogia

REFERÊNCIAS:

FACULDADE UNINA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial. Disponível em: <https://unina.edu.br/curso/licenciatura-em-educacao-especial/> acesso em 05 de Jan de 2025.

SILVA, Gustavo Thayllon França. Fundamentos da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. 1. ed. Brasília: IESDE Brasil S.A., 2023. 124 p. ISBN 978-65-5821-318-5.



Extensão Curricularizada: O Protagonismo Discente no Ensino Superior, a partir da Participação Estudantil nas Atividades Extensionistas

A Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação, institui as diretrizes para a Extensão Curricularizada na Educação Superior Brasileira (BRASIL, 2018). Não significa, no entanto, que as instituições de Ensino Superior (IES) não realizassem ações extensionistas

anteriormente à publicação dessa resolução, mas que, esgotado o prazo máximo para que as IES se organizassem para o cumprimento das novas diretrizes, essas atividades passariam obrigatoriamente a fazer parte da matriz curricular dos cursos de graduação, ou seja, que integrariam parte da carga horária dos cursos por elas ofertados.

Pode-se dizer que, ao ser curricularizada, a extensão ganhou em status, já que, mesmo já sendo realizada pelas IES, em um ou outro momento, poderia ser menos evidenciada, ou até mesmo, erroneamente, se distanciar dos outros dois segmentos realizados por elas, por logo, o ensino e a pesquisa. Contudo, para que as ações de extensão curricularizada tenham sentido e para que cumpram com aquilo para o qual foram criadas, é necessário que, entre outras questões, elas atendam ao eixo prioritário: Impacto e Transformação, tanto social, quanto estudantil (NOGUEIRA, 2000).

Este breve texto, vide o tema deste Boletim, apresenta alguns elementos que evidenciam o protagonismo discente, durante a participação nas atividades extensionistas. Essas evidências, por sua vez, foram extraídas a partir de alguns dos relatos feitos pelos/as próprios/as estudantes participantes, em resposta à pesquisa realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Faculdade Unina.

Os estudantes, ao serem perguntados sobre “a participação nas ações de extensão, se puderam contribuir para o seu desenvolvimento profissional e pessoal”, em sua maioria, relataram que sim, pois as ações puderam proporcionar a eles experiências práticas e habilidades diversificadas, diferentes daquelas desenvolvidas cotidianamente no decorrer da graduação. Do mesmo modo, valorizaram a possibilidade de adaptação das práticas conforme a realidade em que estavam inseridas e destacaram o fato de serem os

protagonistas em suas ações. Os relatos² que melhor aglutinaram essas percepções foram os seguintes:

- Muito bom, pois tivemos que correr atrás de ideias que não estavam em nosso cotidiano, tivemos que melhorar nossa comunicação com as pessoas e, apesar de termos as instruções básicas, pudemos adaptar o que era preciso conforme a nossa realidade.

- A participação nas ações contribui tanto para o desenvolvimento profissional, quanto para o pessoal. Pois desenvolvemos habilidades de planejamento, comunicação e liderança. Ao apresentar as atividades para minha comunidade, percebi a importância que eu tinha naquele momento, as pessoas queriam me ouvir.

Percebe-se, desse modo, que as ações de extensão, ao “apenas” direcionarem os estudantes para a realização daquilo que era proposto, assim como pelo fato de permitir certas adaptações no decorrer do processo, proporcionaram aos/às discentes, autonomia para modificar aquilo que entendiam como necessário. Além disso, deram a possibilidade para que eles/as pudessem ser protagonistas de suas ações, o que pode ser exemplificado pela livre escolha do local a ser visitado, da escolha das pessoas a serem convidadas, da maneira como a dinâmica seria conduzida pelos/as discentes etc.

Nesse sentido, as ações de extensão curricularizada não devem ser consideradas apenas como mais uma gama de atividades

¹ Pesquisa realizada entre 23 e 30 de dezembro de 2024, com 12% de participação discente (1291 estudantes respondentes).

² Os relatos apresentados foram feitos por dois estudantes distintos e foram escolhidos para ser inseridos neste texto, pois compilam as afirmações feitas por outros estudantes que responderam à pesquisa. Os relatos passaram por adequação textual antes de serem incluídos neste Boletim.

obrigatórias a serem feitas pelos estudantes até o término de sua graduação. Mas sim, sendo realizadas, que contribuam para o desenvolvimento discente, estimulem neles/as a percepção sobre o seu compromisso cidadão e, é claro, sejam facilitadoras do protagonismo estudantil junto à comunidade.

Guilherme Natan Paiano dos Santos

Coordenador do Curso de Licenciatura em
Educação Física da Faculdade Unina

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão Curricularizada na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na meta 12. 7 da Lei nº 13005/2024, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, e da outras providências.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimenta (org). **Extensão Universitária: Diretrizes conceituais e políticas – Documentos Básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão Das Universidades Públicas Brasileiras (1987 – 2000)** Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2000.

SANTOS, Guilherme Natan Paiano dos. **Manual Geral do Programa ATIVAR**, a extensão curricularizada da Faculdade Unina. Curitiba, 2024.



Educação Financeira no Ensino Superior: Formação para Decisões Responsáveis

O sistema do Ensino Superior visa desenvolver competências necessárias para atuar em uma área profissional específica, além de capacitar os estudantes a tomarem decisões significativas em diversos aspectos da vida. A educação financeira e a disponibilização de oportunidades para que os estudantes adquiram habilidades em planejamento e gestão financeira eficazes, tanto durante seus estudos quanto no futuro, são consideradas prioridades essenciais (LUSARDI; MITCHELL, 2014). No entanto, para avançar no Ensino Superior, são necessárias ações desde a Educação Básica nas escolas.

O governo brasileiro tem desenvolvido diversas iniciativas para aprimorar a alfabetização financeira da população, com foco especial em programas voltados para jovens. Um exemplo é o Programa de Educação Financeira nas Escolas, que busca

integrar conceitos de finanças pessoais ao currículo escolar, preparando os estudantes para gerenciar suas finanças de forma responsável (GOVERNO DO BRASIL, 2022). Além disso, o governo lançou o programa Estratégia Nacional de Educação Financeira (BRANCO CENTRAL DO BRASIL, 2010), que promove parcerias entre instituições de ensino e o setor financeiro para fornecer workshops e cursos online, capacitando jovens adultos a fazerem escolhas financeiras informadas e conscientes.

Na rotina profissional e familiar, as pessoas tomam decisões financeiras complexas sobre gastos, poupanças e investimentos. Para que os gastos sejam controlados e os investimentos assertivos em termos rentáveis, é importante ter conhecimento financeiro fornecido como auxílio pela educação financeira no sistema de ensino. Dessa forma, o ensino de educação financeira

ajuda a ampliar o conhecimento sobre transações financeiras, proporcionando ferramentas úteis para a tomada de decisões (POTRICH; VIEIRA; KIRCH, 2015). Apesar de alguns avanços, ainda são necessárias estratégias para garantir que a educação financeira seja eficaz. Investir na formação de professores, atualizar materiais didáticos e promover parcerias com o setor privado são ações representativas.

No Ensino Superior, é importante a inserção, na matriz curricular dos cursos nas áreas de ciências sociais aplicadas, de disciplinas voltadas para a formação de educação financeira, além de projetos de extensão que abordem o tema. Para maior eficiência no ensino-aprendizagem, são necessárias metodologias que trabalhem exemplos práticos e treinamento de habilidades. Sendo assim, é importante testar a capacidade de aplicar o conhecimento adquirido na prática, ressaltando, além de temas sobre

o consumo responsável, a formação de políticas financeiras dentro da família e o planejamento competente do orçamento familiar.

O Ensino Superior pode ter um impacto positivo no comportamento financeiro dos estudantes, mas essa influência pode ser limitada se não houver um esforço conjunto de escolas, famílias e locais de trabalho para promover a educação financeira. Sendo assim, a educação financeira é fundamental para capacitar as pessoas a tomarem decisões informadas, e sua integração nos currículos escolares e universitários é representativa para o desenvolvimento de uma sociedade financeiramente responsável.

Luciane Silva Franco

Coordenadora do Curso de Tecnólogo em Gestão Financeira da Unina.
Mestre em Engenharia de Produção (UTFPR).

REFERÊNCIAS:

BANCO CENTRAL DO BRASIL. Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF). Disponível em: https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia_Nacional_Educacao_Financeira_ENEF.pdf. Acesso em: 06 fev. 2025.

GOVERNO DO BRASIL. Programa Educação Financeira nas Escolas. Disponível em: <https://www.gov.br/investidor/pt-br/educacional/criancas-e-jovens/programa-educacao-financeira-nas-escolas>. Acesso em: 06 fev. 2025.

LUSARDI, A.; MITCHELL, O. S. A Importância Econômica da Alfabetização Financeira: Teoria e Evidência. *Revista de Literatura Econômica*, v. 52, n. 1, p. 5-44, 2014. Disponível em: <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/jel.52.1.5>

POTRICH, A. C. G.; VIEIRA, K. M.; KIRCH, G. Determinantes da alfabetização financeira: análise da influência de variáveis socioeconômicas e demográficas. *Revista Contabilidade & Finanças*, v. 26, n. 69, p. 362-377, set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1808-057x201501040>.



Protagonismo Discente na EaD: Observações a partir da Disciplina Elaboração de Projetos Sociais Integrados à Gestão Pública

Com o advento da sociedade da informação e a rápida expansão do conhecimento, o mercado de trabalho demanda crescentemente profissionais com habilidades diversificadas, formações inovadoras e um olhar crítico sobre a sociedade. Nesse novo cenário, caracterizado pela valorização da especialização profissional contínua, o Ensino a Distância (EaD) emerge como uma alternativa prática e viável para a ampliação do conhecimento e o desenvolvimento dessas competências.

Estudos como os de Behrens (2020) destacam que, na EaD, o(a) estudante deve desenvolver competências como autogestão, colaboração e responsabilidade, tornando-se corresponsável por sua própria formação. Nesse sentido, esta reflexão busca contribuir

para o debate sobre o ensino a distância e a prática de metodologias ativas na promoção de uma educação emancipadora e centrada no discente, com base na disciplina Elaboração de projetos sociais integrados à Gestão Pública, do curso de Gestão Pública da Faculdade Unina.

O protagonismo discente no ensino a distância, em especial na educação superior, emerge como um tema relevante no cenário educacional contemporâneo, refletindo a necessidade de uma aprendizagem autônoma e crítica. Nesse contexto, o(a) estudante assume um papel central no processo de construção do conhecimento, mediado por tecnologias digitais e metodologias ativas (MORAN, s.d.). Segundo Cunha et al. (2024), as metodologias ativas visam

auxiliar a aprendizagem, proporcionando uma educação crítica e problematizadora da realidade ao(à) estudante, colocando-o(a) no centro do processo de construção do conhecimento.

Diante do exposto, considerando os objetivos do curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública da Faculdade Unina – proporcionar uma visão sistêmica e integrada da administração pública, desenvolver a habilidades técnicas e humanas para compreender, participar e intervir de maneira competente nos processos em que estão inseridas as organizações públicas, fomentar o desenvolvimento do senso crítico em relação à análise do contexto político, econômico, social, cultural e tecnológico inerente ao cotidiano da vida profissional no setor público, entre outros – foi incluída na matriz curricular do curso a disciplina Elaboração de projetos sociais integrados à Gestão Pública. Entende-se que essa disciplina, além de contemplar os objetivos do curso, possibilita a promoção da autonomia e do protagonismo do(a) estudante em todo o processo de construção de seu projeto.

Com o auxílio das professoras-tutoras do curso, os(as) estudantes desenvolvem uma sequência de atividades que traduzem suas experiências, de forma que a construção do projeto seja feita com autonomia, criticidade e com potencial para auxiliar na solução de possíveis problemas identificados por eles(elas).

Nessa disciplina, são propostas seis atividades, sendo elas: 1) Tema do projeto, 2) Situação-problema e justificativas, 3) Objetivos, 4) Revisão de literatura, 5) Descrição das estratégias de ação, do cronograma, dos recursos que serão

utilizados e dos resultados esperados, e 6) Postagem e apresentação final. Em cada uma dessas etapas, há interação entre professora e estudante, para ajustes e apontamentos, de maneira a oportunizar ao(à) estudante reflexões acerca da realidade vivenciada por ele(a), incentivando-o(a) a assumir um papel ativo na construção do conhecimento e articulando teoria e prática durante toda a evolução de seu processo de escrita.

Cabe mencionar que o objetivo principal dessa disciplina é estimular o(a) estudante a desenvolver um olhar crítico sobre sua realidade – seja em seu ambiente de trabalho, comunidade ou cidade –, identificando problemas concretos e propondo soluções criativas para a melhorias da situação observada.

Desde a incorporação da disciplina Elaboração de projetos sociais integrados à Gestão Pública à matriz curricular do curso de Gestão Pública, em 2022, foram finalizadas cerca de 152 propostas de projetos com temas variados, que dialogam diretamente com o escopo da Gestão Pública. Alguns exemplos desses projetos são: a busca de alternativas para auxiliar funcionários públicos com síndrome de esgotamento profissional, estudos sobre as influências do poder legislativo local para determinado fim, análise de infraestrutura para promoção de esporte e lazer na comunidade, entre outros.

Assim sendo, é possível observar através da disciplina que o protagonismo discente no curso de Tecnologia em Gestão Pública configura-se como um elemento essencial para a formação de profissionais críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social, uma vez que a área de Gestão Pública demanda habilidades como análise de políticas, gestão de recursos e

tomada de decisão estratégica.

Além disso, acrescenta-se que a modalidade em que o curso é oferecido (EaD), quando articulada com metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos, fortalece o engajamento e a capacidade de intervenção profissional, uma vez que o(a) estudante deixa de ser apenas um receptor passivo para se tornar um agente ativo na construção de seu conhecimento. Dessa forma, o protagonismo discente no curso não apenas potencializa a aprendizagem, mas também contribui para a formação de gestores públicos mais preparados para os desafios contemporâneos.

Tieme Carvalho Nishiyama

Coordenadora do curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública da Unina

REFERÊNCIAS:

BEHRENS, M. A. Metodologias ativas: uma inovação na educação superior a distância. In: Educação superior a distância: processos dialógicos em ambientes virtuais de aprendizagem. Curitiba: CRV, 2020. p. 39-60

CUNHA, M. B. et al. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. Educação em Revista. Belo Horizonte. V.40. 2024

FACULDADE UNINA. Projeto Política Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública. Disponível em: <https://bit.ly/4d5kloq> Acesso em: 12/04/2025

FACULDADE UNINA. Disciplina: TEC – PAP Projeto de aplicação dos cursos tecnólogos. Elaboração de projetos sociais integrados a Gestão Pública. Disponível em: <https://bit.ly/3EIF5ok> Acesso em: 12/04/2025

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Disponível em: <https://bit.ly/3E7qWLx>. Acesso em: 10/04/2025.



O Aluno como Agente-Protagonista de sua Formação Acadêmica: Algumas Possibilidades para o Ensino de História

A palavra protagonista, segundo o dicionário Priberam, é de origem etimológica grega – *protagonistés* – e significa “Que ou quem é interveniente em episódios da vida cotidiana”.

No ensino de história, mais especificamente, na perspectiva da Educação Histórica, esse conceito pode ser tomado a partir da concepção de “Aula Oficina”, proposta pela professora e historiadora Isabel Barca (2004). Segundo essa concepção, o aluno é visto como agente, ou seja, protagonista, de “sua formação com ideias prévias e experiências diversas”, e o professor atua como “um investigador social e organizador de atividades problematizadoras” (BARCA, 2004, p. 133-134). Nesse sentido, de acordo com os debates contemporâneos sobre a formação do pensamento histórico e uma aprendizagem significativa, pode-se dizer que uma das competências específicas em história que possibilita ao aluno tornar-se protagonista de sua formação acadêmica é a interpretação de fontes, que, de acordo com Barca, consiste em:

- ‘ler’ fontes diversas - com suportes diversos, com mensagens diversas;
- cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade;
- selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas (BARCA, 2004, p. 134-135).

Apartir dessa concepção, temos oportunizado ao acadêmico da Faculdade Unina diferentes momentos para o desenvolvimento dessa competência, mais especificamente durante as disciplinas com atividades práticas, na medida em que o aluno seleciona o conteúdo histórico para organizar seu plano de aula, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Em seguida, escolhe fontes históricas diversas para o desenvolvimento da proposta da aula, tornando-se assim agente-protagonista de sua formação acadêmica. Como resultado da organização desses

planos de aula, que toma como referência essa perspectiva, destacam-se algumas das atividades realizadas por quatro (04) estudantes durante a disciplina História Local e Regional. O aluno 1¹ apresentou sua atividade com a temática *História da cidade e a história da agricultura* e, como fontes históricas, selecionou uma fonte escrita – livro sobre a história do município; fontes iconográficas da WEB; fontes disponíveis no Museu local, bem como um Monumento icônico no Portal da cidade. O aluno 2 pesquisou a relação entre a História da cidade e a *Guerra do Contestado* – PR – SC (1912-1916) e, para desenvolver a sua pesquisa, buscou fontes escritas e fontes iconográficas disponíveis no site do Museu do Contestado. Já o aluno 3 pesquisou a *História local a partir da vida do patrono da cidade* e, para isso, pesquisou documentos escritos e fotografias da cidade, disponíveis em diferentes sites que apresentavam narrativas sobre o município. O aluno 4, por sua vez, apresentou a *História da cidade e a relação com o Marco local* utilizando-se de fontes escritas e fontes iconográficas disponíveis no site do município, bem como uma visita ao Marco local.

¹ Optou-se pelo anonimato dos estudantes para preservar suas identidades.

Observa-se, pela análise realizada, que as fontes selecionadas pelos alunos, foram, em sua maioria, fontes disponíveis na internet, mas também escolheram outros tipos de fontes, por exemplo, fontes à disposição em museus; espaços públicos, como é o caso do monumento no portal da cidade, ou o marco local do município; fonte escrita, como a obra historiográfica que narra a importância da história da agricultura na constituição da história da cidade.

Constata-se que, nesse processo, ocorreu o protagonismo dos estudantes, pois pesquisaram diferentes fontes, bem como a contextualização do período histórico estudado. Esses procedimentos são próprios da produção do conhecimento histórico, o que, conforme Schmidt (2001, p. 57), é fundamental ao se ensinar história, ou seja, “dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História”.

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd

Professora e Coordenadora do Curso de Licenciatura em História da Faculdade Unina.
Doutora e Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná.

REFERÊNCIAS:

BARCA, Isabel. Aula Oficina: um projecto à avaliação. In: BARCA, I. (Org.). **Para uma educação histórica com qualidade**. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p.131-144.

SCHMIDT, M. A. M. S. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.



Mediação Docente e Protagonismo do Estudante no Ensino Superior

Ao longo da história da educação, tanto no Brasil quanto no resto do mundo, muito se tem discutido sobre os processos de ensino-aprendizagem. Um dos eixos desse debate está centrado no protagonismo do estudante, com a defesa de que o seu papel ativo como agente central no processo educativo, em qualquer instância de formação, é essencial na construção do próprio conhecimento.

Há que se destacar, no entanto, que, para que esse protagonismo se efetive, torna-se necessário romper com modelos tradicionais de ensino, os quais ainda predominam em muitas instituições. Essa ruptura exige não

apenas mudanças na postura e nas práticas pedagógicas do professor, mas também no engajamento e na responsabilidade do aluno, dois agentes centrais do processo formativo.

Historicamente, o professor ocupou o papel de transmissor do conhecimento, enquanto ao aluno era reservado o lugar de sujeito passivo, cuja função era apenas receber e reproduzir os saberes do mestre. Essa concepção pedagógica, comparável a uma transação bancária e, por isso mesmo denominada por Paulo Freire (2019) de educação bancária, foi duramente criticada

por ele. Para esse autor, trata-se de uma prática opressora e alienante, que anula a autonomia do estudante e impede o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Contrapondo-se a essa visão reducionista, a epistemologia contemporânea ressalta que o conhecimento não é simplesmente transferido de um sujeito a outro, mas, no contexto educacional, construído ativamente pelo estudante a partir de sua interação com o meio social e com os mediadores da aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser um transmissor de conteúdos prontos para tornar-se um mediador do processo educativo (VYGOTSKY, 2007).

O papel do professor mediador é o de ajudar o aluno a desenvolver suas capacidades cognitivas, permitindo que ele se aproprie do conhecimento de maneira ativa e crítica (OLIVEIRA, 2002).

No cenário do ensino superior, a mediação docente assume uma dimensão ainda mais significativa, pois os estudantes estão em uma fase de formação que exige não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos, mas também o desenvolvimento de competências críticas, éticas e reflexivas.

Como mediador, o professor atua como um facilitador da aprendizagem, criando condições para que o estudante explore, questione, debata e construa o conhecimento de forma autônoma e contextualizada. Nesse sentido, a mediação docente possibilita que o aluno assuma uma postura ativa diante do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia intelectual e de maior responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem.

Essa relação pedagógica favorece o protagonismo dos estudantes do ensino superior, preparando-os para serem não apenas profissionais competentes e capazes de enfrentar os desafios contemporâneos, mas também cidadãos críticos e socialmente engajados na construção de uma sociedade mais solidária e sustentável.

Carla Emanuelle Sanches

Professora-tutora do Prolac, da Faculdade Unina

Sonia Maria Packer Hubler

Professora-tutora do Prolac, da Faculdade Unina

REFERÊNCIAS:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 72. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky Aprendizagem e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. 15. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



O Papel do Protagonismo Estudantil no Desenvolvimento de *Soft Skills*

Soft Skills (habilidades interpessoais) são competências relacionadas à personalidade e à conduta de cada indivíduo, contemplando aspectos mentais, sociais e emocionais. Embora o conhecimento técnico seja fundamental, as *soft skills* tornam-se o

diferencial competitivo no mercado de trabalho. Silva et al. (2023) destacam que:

As *soft skills* são habilidades interpessoais que estão diretamente ligadas às aptidões mentais de cada pessoa, seja controlando o

lado emocional, comunicação, trabalho em equipe, facilidade com questões relacionadas à liderança, adaptabilidade, proatividade, flexibilidade, paciência, resiliência e gestão efetiva do tempo (2023, p. 2).

No ambiente organizacional, essas habilidades são essenciais para o fortalecimento do trabalho em equipe e na resolução de conflitos. Já, no contexto acadêmico, elas auxiliam o estudante no desenvolvimento da criatividade, na capacidade de adaptação e na construção da autonomia, oportunizando que ele seja protagonista de sua trajetória.

É possível ter as melhores habilidades técnicas e a formação nas universidades mais renomadas, mas, sem a perspicácia para entender o público-alvo do seu produto ou conteúdo, o resultado dificilmente será o melhor possível. As transformações ao longo do tempo nos fizeram valorizar novas *soft skills*, assim como outras possivelmente serão essenciais no futuro (ANTUNES, 2021, p. 19).

A união entre o protagonismo estudantil e o desenvolvimento das competências interpessoais (*soft skills*) é extremamente importante, pois comprova que o ambiente educacional é um espaço formador de cidadãos mais preparados para os desafios mercadológicos e sociais.

Para Silva (2009, p. 3), “[...] o protagonismo é uma relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade como mecanismo de fortalecimento da perspectiva de educar para a cidadania [...]”. A autora afirma também que o estudante protagonista está em constante desenvolvimento, característica esta que é um pré-requisito

para que ele exerça um papel autônomo na sociedade.

O protagonismo refere-se à participação ativa do estudante em seu próprio processo de aprendizagem, no qual o aluno assume responsabilidades e toma decisões sobre assuntos e questões que impactam diretamente a sua formação. Ao adotar essa postura, o estudante está assumindo um compromisso com o seu desenvolvimento.

O protagonismo estudantil refere-se à participação ativa do aluno em seu próprio processo de aprendizagem, permitindo que ele assuma responsabilidades e tome decisões que impactam diretamente sua formação. Ao adotar essa postura, o estudante se compromete com seu desenvolvimento, influenciando suas relações interpessoais e atendendo a necessidades de autoestima e autorrealização, conforme a teoria de Maslow. Esse engajamento contribui significativamente para o desenvolvimento de *soft skills*, como liderança, comunicação, trabalho em equipe e resolução de problemas. Além disso, ao participarem de projetos, iniciativas e atividades extracurriculares, os estudantes aprimoram a capacidade de adaptação, pensamento crítico e empatia, habilidades imprescindíveis para o sucesso profissional e para enfrentar os desafios do mercado de trabalho e da vida em sociedade.

Assim, podemos concluir que o aprendizado de habilidades como os *soft skills* depende majoritariamente da iniciativa e do engajamento do estudante. As instituições de ensino podem e devem apresentar tais habilidades aos estudantes, bem como incentivar o seu uso e aprimoramento, mas a incorporação dessas habilidades na personalidade do estudante deve-se, de fato, ao grau de abertura que ele terá com

o aprendizado. E esse grau de abertura está relacionado com o histórico de vida daquele estudante, das suas experiências e também das habilidades que ele já apreendeu e incorporou.

Dayane Adrielli Schneider

Professora-tutora do curso de Tecnólogo em Processos Gerenciais na Unina.
Mestre em Filosofia.

Evelin Cristina de Goes

Professora-tutora do curso de Tecnólogo em Recursos Humanos na Unina.
MBA em Gestão de Recursos Humanos.

Monika Fritz

Gestora de Talentos e Coordenadora dos cursos de Tecnólogo em Processos Gerenciais e em Recursos Humanos da Unina.
Doutora em Projetos.

REFERÊNCIAS:

DA SILVA, Lucimeire; NUNES COSTA REIS, Patrícia; DA SILVA RAMOS, Matheus; FERNANDES NARDUCHE, Ebio. Soft skills e sua demanda no mercado de trabalho. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, v. 18, n. 51, 2023. DOI: 10.47385/cadunifoa.v18.n51.4321. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/cadernos/article/view/4321>. Acesso em: 21 jan. 2025.

SILVA, T. G. **Protagonismo na adolescência**: a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/40998>

ANTUNES, Lucedile; SPADOTO, Marcel. **Soft Skills. Habilidades do futuro para o profissional do agora**. São Paulo, SP; Literare Books Internacinal, 2021.



O protagonismo estudantil no Ensino Superior: sentidos e desafios no curso de Serviço Social

O protagonismo estudantil no Ensino Superior é um conceito historicamente construído e politicamente potente, que encontra raízes no Manifesto de Córdoba, de 1918, marco das reformas universitárias na América Latina. Tal documento defendeu uma universidade democrática, vinculada às necessidades sociais e com participação ativa

dos estudantes na construção do projeto educacional (PEREIRA, 2019). Em diálogo com esse legado, Bell Hooks (2020) amplia o debate ao afirmar que o ato de ensinar deve ser um espaço de liberdade e escuta, em que os estudantes possam expressar suas experiências, pensamentos e inquietações. Nesse sentido, o protagonismo discente não

se restringe à inserção em projetos, mas implica a constituição de sujeitos críticos, capazes de dialogar com a instituição e com a sociedade de forma horizontal e democrática.

No contexto brasileiro, os processos de expansão e de democratização do acesso à universidade, sobretudo a partir das políticas públicas voltadas para grupos historicamente excluídos, trouxeram novos sujeitos para o espaço acadêmico. Isso exige repensar o papel do estudante para além da lógica do consumo de serviços educacionais, que tende a reduzir sua atuação ao lugar de cliente (BECHI, 2011). A mercantilização do ensino, marcada pela racionalidade neoliberal, desafia a concepção de educação superior como bem público, e convoca as instituições a fortalecerem espaços participativos e formativos, onde o estudante seja reconhecido como sujeito de direitos, saberes e práticas.

No curso de Serviço Social, esse debate ganha contornos ainda mais específicos. A formação profissional da/o assistente social é orientada por um projeto ético-político comprometido com a emancipação humana, com a defesa intransigente dos direitos sociais e com a crítica às desigualdades estruturais. O protagonismo estudantil, nesse campo, não é apenas desejável, mas necessário à construção de uma identidade profissional crítica e engajada. Os/as estudantes colaboram diretamente na reafirmação dos valores da profissão, como destacam Moreira e Caputi (2017, p. 132): “são estes sujeitos que colaboram na reafirmação e defesa dos valores éticos e políticos hegemônicos da categoria”.

Compreender o protagonismo estudantil como dimensão formativa implica

reconhecê-lo como ato pedagógico e político. Paulo Freire (1996) já afirmava que ninguém educa ninguém: educamo-nos em comunhão. A pedagogia freiriana inspira uma educação que convoca o estudante à participação ativa, à leitura crítica do mundo e à ação transformadora, princípios essenciais também à formação em Serviço Social. Isso se concretiza na articulação entre teoria e prática, nos estágios supervisionados, nas ações de extensão, nas pesquisas com base territorial e, sobretudo, na construção coletiva do conhecimento.

As diretrizes curriculares da ABEPSS (2021) reafirmam essa perspectiva ao indicarem que a formação deve articular fundamentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos, promovendo um processo de ensino-aprendizagem que valorize a autonomia, o pensamento crítico e o compromisso social. Essa proposta, quando levada a sério, transforma o protagonismo estudantil em força vital do curso, desafiando o tradicionalismo pedagógico e exigindo a democratização das relações institucionais.

Por fim, torna-se fundamental considerar as especificidades do Ensino Superior na modalidade a distância, realidade de muitos cursos de Serviço Social no Brasil. Nesse contexto, o protagonismo discente precisa ser ressignificado: não se trata apenas da presença em fóruns virtuais ou da entrega de atividades, mas da construção de vínculos formativos, do engajamento com os territórios, da participação em coletivos e da apropriação crítica dos conteúdos. A promoção de espaços de escuta, a valorização das trajetórias estudantis e a criação de canais de diálogo efetivos entre estudantes, docentes e coordenações são estratégias essenciais para fortalecer esse

protagonismo.

Dessa forma, reafirmar o protagonismo dos/as estudantes no Serviço Social é contribuir para o fortalecimento de um projeto de formação crítica, democrática e comprometida com a transformação social. Essa tarefa é coletiva e exige o envolvimento de toda a comunidade acadêmica na

construção de uma universidade que não apenas ensine, mas que também se transforme por meio da ação de seus sujeitos.

Ana Paula Fliegner dos Santos

Coordenadora do curso de Serviço Social da
Faculdade Unina.

REFERÊNCIAS:

ABEPSS. Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social (2021). Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_202303021650422939500.pdf. Acesso em: 09 abr. 2025.

BECHI, Diego. Mercantilização do ensino superior: os desafios da universidade

diante do atual cenário educacional. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 33, n. 1, p. 139-147, 2011. DOI: 10.4025/actascieduc.v33i1.11580

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

HOOKS, Bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

MOREIRA, Tales Willyan; CAPUTI, Lesliane. O protagonismo do movimento estudantil de serviço social brasileiro: contribuições para a (re)construção da profissão. *Revista Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, n. 59, p. 128-141, 2017. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/revista_us_65_web/s/10221839. Acesso em: 10 abr. 2025.

PEREIRA, Elisabete Monteiro Aguiar. A importância da Reforma de Córdoba para o contexto acadêmico latino-americano: cem anos de contribuição. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 5, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653900>. Acesso em: 9 abr. 2025.

**Cursos de graduação,
pós-graduação e
extensão universitária**
Saiba mais em nosso site:
www.unina.edu.br



FACULDADE
UNINA

CURITIBA E REGIÃO:

(41) 3123 9000

DEMAIS LOCALIDADES:

4003-3741

Rua Claudio Chatagnier, nº 112, Bacacheri • CEP 82520-590
Curitiba/Paraná